

Biblioteca COGNICIÓN Y DESARROLLO HUMANO / 38

Colección dirigida por César Coll

ETIENNE WENGER

(1998) Traducción

COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Aprendizaje, significado e identidad

Títulos publicados

1. S. Moscovici - *Psicología social, 1*
2. S. Moscovici - *Psicología social, 2*
3. J. Bruner - *El habla del niño*
4. S. A. Hampson - *La construcción de la personalidad*
5. D. A. Norman - *Perspectivas de la ciencia cognitiva*
6. K. Kaye - *La vida mental y social del bebé*
7. R. Schank y R. P. Abelson - *Guiones, planes, metas y entendimiento*
8. R. J. Sternberg - *Inteligencia humana, 1. La naturaleza de la inteligencia y su medición*
9. R. J. Sternberg - *Inteligencia humana, 2. Cognición, personalidad e inteligencia*
10. R. J. Sternberg - *Inteligencia humana, 3. Sociedad, cultura e inteligencia*
11. R. J. Sternberg - *Inteligencia humana, 4. Evolución y desarrollo de la inteligencia*
12. R. E. Mayer - *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*
13. R. Case - *El desarrollo intelectual: del nacimiento a la edad madura*
14. U. Bronfenbrenner - *La ecología del desarrollo humano*
15. H. Gardner - *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*
16. M. J. Mahoney y A. Freeman - *Cognición y psicoterapia*
17. J. V. Wertsch - *Vygotsky y la formación social de la mente*
18. J. Dewey - *Cómo pensamos*
19. R. Harré, D. Clarke y N. De Carlo - *Motivos y mecanismos. Introducción a la psicología de la acción*
20. J. Bruner y H. Haste - *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*
21. P. N. Johnson-Laird - *El ordenador y la mente. Introducción a la ciencia cognitiva*
22. M. Wertheimer - *El pensamiento productivo*
23. J. Lave - *La cognición en la práctica*
24. D. Middleton y D. Edwards - *Memoria compartida*
25. M. Hewstone - *La atribución causal*
26. D. Cohen y S. A. Mackeith - *El desarrollo de la imaginación*
27. B. Rogoff - *Aprendices del pensamiento*
28. J. Perner - *Comprender la mente representacional*
29. H. Gardner - *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*
30. L. Vygotsky - *Pensamiento y lenguaje*
31. J. A. Fodor - *El olmo y el experto*
32. B. Inhelder y G. Cellierier - *Los senderos de los descubrimientos del niño*
33. M. C. Wittrock y E. L. Baker - *Test y cognición*
34. J. P. Das y otros - *Planificación cognitiva*
35. A. Clark - *Estar ahí*
36. W. A. Frawley - *Vygotsky y la ciencia cognitiva*
37. A. Kozulin - *Instrumentos pedagógicos*
38. E. Wenger - *Comunidades de práctica*

2002.3.18

PAIDÓS 
Barcelona • Buenos Aires • México

2001

Título original: *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*
Publicado en inglés, en 1998, por The Press Syndicate of the University of Cambridge,
Cambridge, Reino Unido

Traducción de Genís Sánchez Barberán

Cubierta Ferran Cartes y Montse Plass

A Paula, Jad, Sheena y Kehan

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

© 1998 Cambridge University Press
© 2001 de la traducción, Genís Sánchez Barberán
© 2001 de todas las ediciones en castellano,
Ediciones Paidós Ibérica, S.A.,
Mariano Cubí, 92 – 08021 Barcelona
y Editorial Paidós, SAICF,
Defensa, 599 – Buenos Aires
<http://www.paidos.com>

ISBN: 84-493-1111-X
Depósito legal: B-28.365/2001

Impreso en A&M Gràfic, S.L.
08130 Santa Perpètua de la Mogoda (Barcelona)

Impreso en España – Printed in Spain

Sumario

Agradecimientos	13
-----------------------	----

Prólogo

CONTEXTOS

Introducción: una teoría social del aprendizaje	19
Una perspectiva conceptual: teoría y práctica	20
Contexto intelectual	28
Estructura del libro	37
Viñeta I: ¡bienvenidos a la tramitación de solicitudes!	41
Viñeta II: los «C, F y J»	59
Coda 0: comprensión	63

Primera parte

PRÁCTICA

Introducción I: el concepto de «práctica»	69
Una comunidad de práctica: los tramitadores de solicitudes	69
Práctica social	71
Estructura de la primera parte	73
1. Significado	75
Negociación de significado	76
Participación	80

Cosificación	83
La dualidad del significado	88
2. Comunidad	99
Compromiso mutuo	100
Empresa conjunta	105
Repertorio compartido	110
Negociar el significado en la práctica	113
3. Aprendizaje	115
La constitución dual de las historias	116
Historias de aprendizaje	123
Discontinuidades generacionales	129
4. Límite	135
La dualidad de las relaciones limitáneas	136
La práctica como conexión	146
El panorama de la práctica	151
5. Localidad	155
La localidad de la práctica	156
Constelaciones de prácticas	160
Lo local y lo global	165
Coda I: conocer en la práctica	169

Segunda parte

IDENTIDAD

Introducción II: el enfoque en la identidad	181
Lo individual y lo colectivo	181
Algunos supuestos que hay que evitar	183
Estructura de la segunda parte	184
6. Identidad en la práctica	187
Experiencia negociada: participación y cosificación	188
Afiliación a comunidades	190
Trayectorias	192
Nexo de multifiliación	198
Interacción entre lo local y lo global	201

7. Participación y no participación	205
Identidades de no participación	206
Fuentes de participación y de no participación	208
No participación institucional	210
8. Modos de afiliación	215
Compromiso	216
Imaginación	218
Alineación	221
Afiliación y comunidades	223
El trabajo de afiliación	226
9. Identificación y negociabilidad	231
Identificación	234
Negociabilidad	241
La naturaleza dual de la identidad	251
Ecologías sociales de identidad	255
Coda II: comunidades de aprendizaje	259

Epílogo

DISEÑO

Sinopsis: diseñar para aprender	269
Una perspectiva del aprendizaje	269
Diseño y práctica	272
Estructura del epílogo	274
10. Arquitecturas de aprendizaje	275
Dimensiones	276
Componentes	282
Un marco de referencia para el diseño	285
11. Organizaciones	287
Dimensiones del diseño orgánico	288
Organización, aprendizaje y práctica	295
Compromiso orgánico	296
Imaginación orgánica	303
Alineación orgánica	306

12. Educación	311
Dimensiones del diseño educativo	312
Educación e identidad: una arquitectura de aprendizaje	319
Compromiso educativo	320
Imaginación educativa	321
Alineación educativa	322
Recursos educativos	323
Bibliografía	327
Índice analítico y de nombres	337

Agradecimientos

Hace tiempo, le pregunté a mi colega Jean Lave en qué publicación había presentado por primera vez la expresión *comunidad de práctica*. Habíamos empleado esta expresión en un libro que habíamos escrito conjuntamente, pero quería darle el crédito merecido por haberla acuñado. Para mi sorpresa, me contestó: «Creía que habías sido tú quien la había propuesto». La verdad es que, diga lo que diga, sigo pensando que fue ella. Pero quizás haya otras observaciones más importantes que hacer sobre esta anécdota que intentar resolver esta cuestión.

La primera observación se refiere a Jean. Su respuesta es típica de la generosidad intelectual que le hace ser una excelente enseñante y colega. El don de los grandes profesores es que invitan tanto a la participación que lo que enseñan se convierte en algo propio. Por lo tanto, aunque su memoria fuera más precisa que la mía en un sentido técnico, mi versión seguiría reflejando una verdadera realidad.

La segunda observación se refiere a este libro. Independientemente de quién acuñara la frase que ha acabado convirtiéndose en su título, fue nuestra colaboración lo que hizo que nos centráramos en este tema y lo que dio origen a la investigación que voy a realizar aquí. En este sentido, el libro debe a Jean su misma existencia. Y, aunque en modo alguno se la debe considerar responsable de todo lo que digo, el espíritu de nuestra colaboración se manifiesta claramente en estas páginas.

La tercera observación trata de comunidades y reconocimientos. Diseccionar una creación para asignar un crédito individual puede llegar a ser, fácilmente, contraproducente. Para celebrar nuestros esfuerzos y logros, no hace falta que seamos ciegos ante el tejido social que los hace posibles. No hace falta que nos neguemos unos a otros el reconocimiento de nuestra mutua interdependencia. Como mínimo podemos apreciar esas íntimas conexiones, conversaciones y comunidades en las que nuestra participación es evidente y de esto tratan los reconocimientos y agradecimientos. Pero este reconocimiento debe ser una apertura,

no un cierre. Si, como diría la teoría de la complejidad, una mariposa que bate sus alas puede provocar monzones, ¿cómo podemos saber qué mariposas y qué batir de alas debemos incluir en el ámbito de nuestro reconocimiento y cuáles debemos excluir?

La idea no es menospreciar el esfuerzo individual o negar la realidad de la autoría literaria. Por ejemplo, producir un libro como éste es una tarea difícil y me he dedicado a ello plenamente. Conozco muy bien la desalentadora soledad del encuentro entre escritor y escrito. Pero soledad no es la palabra correcta porque la verdadera amenaza de la soledad reside en explicar y crear separaciones y límites, no en nuestro esfuerzo personal. Escribir siempre es la producción de alguna forma de comunidad y la ambigüedad tipo «huevo y gallina» de esta afirmación es parte de mi observación: no es fácil evaluar si un libro crea una comunidad o sucede lo contrario. Sobre todo en mi caso, es evidente que este libro forma parte de una comunidad emergente. En incontables discusiones de los conceptos que estaba articulando, he tenido la experiencia, mezcla de humildad y de entusiasmo, de estar dando expresión y forma a lo que otros ya saben, transformando con ello su comprensión y la mía.

Gracias al Institute for Research on Learning me convertí en un participante en la comunidad emergente a la que este libro se dirige y fue allí donde seguí mi indagación, tanto en el plano institucional como en el intelectual. Conozco pocas instituciones que hubieran tenido la perseverancia necesaria para acompañar este proyecto hasta el final y las cualidades necesarias para hacerlo posible. Por su firme apoyo quiero expresar mi agradecimiento a los fundadores, a los directores, a mis colegas investigadores y a los miembros del personal, así como a los diversos compañeros del IRL con quienes he tenido la oportunidad de trabajar. Su interés, su confianza y su comprensión han contribuido de una manera esencial a este libro.

Muchas personas han leído los borradores de mi manuscrito y han ofrecido diversos comentarios y sugerencias, bien individualmente, bien en el contexto de discusiones en grupo. Aunque aquí me es imposible expresar mi agradecimiento a todas y cada una de ellas, por lo menos deseo agradecer las contribuciones de las siguientes personas: Bryan Adkins, Thomas Binder, Terry Carter, Debra Cash, Melissa Cefkin, Lone Dirckinck-Holmfeld, Meg Graham, Jim Greeno, Rogers Hall, Peter Henschel, Peter Hillen, Manuel Imaz, Maryalice Jordan-Mash, Tony Kortens, David Little, Brook Manville, Norma Mendoza-Denton, Langdon Morris, Susan Newman, Klaus Nielsen, Geoff Nunberg, John O'Neill, Martin Packer, George Pòr, Kevin Quinlan, George Roth, Williams Rifkin, Judy Rodgers, Craig Rodine, Bill Snyder, Estee Solomon-Gray, Lindy Sullivan, Susan Stucky, Kären Wieckert y Helga Wild. También deseo expresar mi agradecimiento a mis editores, Julia Hough y Matt Darnell, por su ayuda y su paciencia.

Estoy especialmente en deuda con mi colega Penelope Eckert. Su sólida amistad durante todo este tiempo ha hecho que mi tarea fuera mucho más agradable y su compañía intelectual se refleja en este libro con mucha más profundidad de lo que indican las pocas referencias que en él se hacen a su trabajo. Por su parte, John Seely Brown ha apoyado continuamente mi investigación durante muchos años y de muchas maneras, sobre todo empleando su perspicacia y su influencia para persuadir a muchas personas (incluyéndome, en ocasiones, a mí) de la importancia de este trabajo. Por último, Paul Duguid ha sido un lector muy útil de los primeros borradores y, en realidad, ha eliminado tiempo de sus propios proyectos de redacción para hacer una revisión en profundidad de mi primer borrador completo. Sus críticas detalladas y profundas han tenido un valor incalculable, ayudándome a añadir una claridad y una coherencia muy necesarias tanto al contenido como a la forma del texto final.

Agradezco profundamente el continuo apoyo económico recibido de la Xerox Foundation, sin el cual este proyecto hubiera sido, simplemente, imposible. También he recibido apoyo de varias empresas como AMR, DEC, Nynex y Xerox. Gracias también a las personas que han hecho posible esta ayuda empresarial: Jon Abeles, Paul Allaire, Robert Bauer, John Seely Brown, Jim Euchner, David Kearns, Mark Maletz, John McDermott y Ed Thomas.

También deseo dar las gracias a todos los empleados de Alinsu que han hecho posible mi trabajo de campo y cuya identidad debo mantener en secreto. Sobre todo deseo expresar mi agradecimiento a los tramitadores de solicitudes por haber abierto su comunidad a mi participación tan poco convencional.

Estoy tan en deuda con mi esposa, Paula, y mis hijos, Jad y Sheena (y ahora Kehan), que no estoy muy seguro de si darles las gracias o pedirles disculpas. Sin duda es un milagro que sigan tan interesados en leer libros. Independientemente de que reconozca las penurias que han soportado durante la redacción de este libro dándoles las gracias o presentándoles mis disculpas, la verdadera deuda que tengo con ellos es una deuda de amor, transmutando las exigencias de la vida en la oportunidad de conocer, mediante la sólida proximidad de nuestros seres, el dulce dolor del excesivo amor. Creo que este precioso aprendizaje transpira con sutileza por todas estas páginas.

Prólogo

CONTEXTOS

Introducción: una teoría social del aprendizaje

Nuestras instituciones, en la medida en que abordan explícitamente cuestiones relacionadas con el aprendizaje, se basan principalmente en el supuesto de que aprender es un proceso individual, que tiene un principio y un final, que es mejor separarlo de nuestras restantes actividades y que es el resultado de la enseñanza. De ahí que organicemos aulas donde los estudiantes —libres de las distracciones de su participación en el mundo exterior— puedan prestar atención a un profesor o centrarse en unos ejercicios. Diseñamos programas de instrucción asistidos por ordenador que conducen a los estudiantes por sesiones individualizadas que abarcan grandes cantidades de información y de ejercicios prácticos. Para evaluar el aprendizaje empleamos pruebas a las que ellos se enfrentan en un combate individual, donde el conocimiento se debe demostrar fuera de contexto y donde se considera que colaborar es hacer trampa. El resultado es que gran parte de nuestra enseñanza y nuestra formación institucionalizada es percibida por muchos estudiantes como irrelevante y la mayoría de ellos sale de este tratamiento sintiendo que aprender es algo aburrido y arduo y que realmente no estamos hechos para ello.

Dicho esto, ¿qué ocurriría si adoptáramos una perspectiva diferente que colocara el aprendizaje en el contexto de nuestra propia experiencia de participación en el mundo? ¿Qué ocurriría si supusiéramos que el aprendizaje es una parte de nuestra naturaleza humana, igual que comer o dormir, que es sustentador de la vida y al mismo tiempo inevitable y que —si se nos da la oportunidad— somos bastante buenos en él? ¿Qué ocurriría si, además, supusiéramos que el aprendizaje es un fenómeno fundamentalmente social que refleja nuestra propia naturaleza profundamente social como seres humanos capaces de conocer? ¿Qué tipo de comprensión acerca de cómo se produce el aprendizaje produciría una perspectiva como ésta y qué haría falta para apoyarla? En este libro intentaré desarrollar esta clase de perspectiva.

Una perspectiva conceptual: teoría y práctica

Hay muchos tipos distintos de teorías del aprendizaje. Cada una destaca aspectos diferentes del mismo y, en consecuencia, cada una es útil para unos fines diferentes. En cierta medida, estas diferencias reflejan un enfoque deliberado en un aspecto del problema multidimensional del aprendizaje y también reflejan diferencias de carácter más fundamental en cuanto a los supuestos sobre la naturaleza del conocimiento, de conocer y del conocedor y, en consecuencia, sobre lo que es importante en el aprendizaje. (Para quienes estén interesados, en la primera nota se detallan varias de estas teorías con una breve descripción de su enfoque.)¹

1. Con esto no quiero decir que una perspectiva social del tipo aquí propuesto diga todo lo que se puede decir sobre el aprendizaje. No se deben olvidar los desarrollos biológicos, neurofisiológicos, culturales, lingüísticos e históricos que han hecho posible nuestra experiencia humana. Tampoco quiero decir que los supuestos que subyacen a mi enfoque sean incompatibles con los de otras teorías. No hay espacio aquí para abordar esta cuestión a fondo, pero para facilitar el contraste será útil mencionar los temas y enfoques pedagógicos de otras teorías con el fin de esbozar el panorama en el que se sitúa este libro.

El aprendizaje tiene un interés natural para los estudiosos de las funciones *neurológicas*:

- las teorías *neurofisiológicas* se centran en los mecanismos biológicos del aprendizaje. Estudian los límites y los ritmos fisiológicos y cuestiones relacionadas con la estimulación y la optimización de los procesos de la memoria (Edelman, 1993; Sylwester, 1995).

Tradicionalmente, el aprendizaje ha sido objeto de las teorías *psicológicas*:

- las teorías *conductistas* se centran en la modificación de la conducta por medio del par estímulo-respuesta y del refuerzo selectivo. Su enfoque pedagógico se centra en el control y en la adaptación de la respuesta. Como ignoran por completo las cuestiones relacionadas con el significado, su utilidad se limita a los casos donde no es posible o pertinente abordar cuestiones de significado social, como los automatismos, la disfuncionalidad social grave o el entrenamiento de animales (Skinner, 1974);

- las teorías *cognitivas* se centran en las estructuras cognitivas internas y ven el aprendizaje como transformaciones de estas estructuras cognitivas. Su enfoque pedagógico se centra en el procesamiento y la transmisión de información por medio de la comunicación, la explicación, la recombinación, el contraste, la inferencia y la resolución de problemas. Son útiles para diseñar secuencias de material conceptual que se basen en estructuras de información ya existentes (J. R. Anderson, 1983; Wenger, 1987; Hutchins, 1995);

- las teorías *constructivistas* se centran en los procesos por los que los estudiantes construyen sus propias estructuras mentales al interactuar con un entorno. Su enfoque pedagógico se centra en las tareas. Favorecen las actividades prácticas y autodirigidas orientadas hacia el diseño y el descubrimiento. Son útiles para estructurar entornos de aprendizaje, como mundos simulados, para facilitar la construcción de ciertas estructuras conceptuales mediante el compromiso en tareas autodirigidas (Piaget, 1954; Papert, 1980);

- las teorías del *aprendizaje social* tienen en cuenta las interacciones sociales, pero siguen adoptando una perspectiva básicamente psicológica. Destacan las relaciones interpersonales

Aunque la teoría social del aprendizaje que aquí propongo no sustituye a otras teorías que abordan distintos aspectos del problema, posee su propio conjunto de supuestos y su propio enfoque. Dentro de este contexto, constituye un nivel de análisis coherente; proporciona un marco conceptual del que deducir un conjunto coherente de principios y recomendaciones generales para comprender y posibilitar el aprendizaje.

Mis supuestos sobre lo importante de aprender y sobre la naturaleza del conocimiento, de conocer y de los conocedores se pueden resumir sucintamente como sigue. Parto de cuatro premisas:

- 1) somos seres sociales. Este hecho, lejos de ser una verdad trivial, es un aspecto esencial del aprendizaje;
- 2) el conocimiento es una cuestión de competencia en relación con ciertas empresas valoradas como, por ejemplo, cantar afinando, descubrir hechos científicos, arreglar máquinas, escribir poesía, ser cordial, crecer como un muchacho o una muchacha, etc.;
- 3) conocer es cuestión de participar en la consecución de estas empresas, es decir, de comprometerse de una manera activa en el mundo;

que intervienen en la imitación y el modelado y que, en consecuencia, se centran en el estudio de los procesos cognitivos por los que la observación se puede convertir en fuente de aprendizaje. Son útiles para comprender los detallados mecanismos de procesamiento de información por los que las interacciones sociales influyen en la conducta (Bandura, 1977).

Algunas teorías se apartan de un enfoque exclusivamente psicológico, aunque siguiendo una línea distinta a la mía:

- las teorías de la *actividad* se centran en la estructura de las actividades como entidades históricamente constituidas. Su enfoque pedagógico se centra en el establecimiento de puentes que salven la distancia entre el estado histórico de una actividad y el nivel de desarrollo de una persona en relación con esa actividad (por ejemplo, entre el estado actual de un lenguaje y la capacidad de un niño para hablar ese lenguaje). Su objetivo es definir una «zona de desarrollo próximo» en la que los estudiantes que reciben ayuda puedan realizar una actividad que no podrían realizar por su cuenta (Vygotsky, 1934; Wertsch, 1985; Engeström, 1987);

- las teorías de la *socialización* se centran en la adquisición de afiliación por parte de los principiantes dentro de un marco de referencia funcionalista, donde *adquirir afiliación* se define como «interiorización de las normas de un grupo social» (Parsons, 1962). Como argumentaré, existe una sutil diferencia entre la imitación o la interiorización de normas por parte de los individuos y la construcción de identidades dentro de comunidades de práctica.

- las teorías de la *organización* se ocupan tanto del aprendizaje que llevan a cabo los individuos dentro de las organizaciones como del aprendizaje de las organizaciones como tales. Su enfoque pedagógico se centra en los sistemas, las estructuras y las políticas de las organizaciones y en las formas de memoria institucionales (Argyris y Schön, 1978; Senge, 1990; Brown, 1991; Brown y Duguid, 1991; Hock, 1995; Leonard-Barton, 1995; Nonaka y Takeuchi, 1995; Snyder, 1996).

- 4) el significado —nuestra capacidad de experimentar el mundo y nuestro compromiso con él como algo significativo— es, en última instancia, lo que debe producir el aprendizaje.

Como reflejo de estos supuestos, el principal centro de interés de esta teoría reside en el aprendizaje como participación social. Aquí, la participación no sólo se refiere a los eventos locales de compromiso con ciertas actividades y con determinadas personas, sino también a un proceso de mayor alcance consistente en participar de una manera activa en las *prácticas* de las comunidades sociales y en construir *identidades* en relación con estas comunidades. Por ejemplo, formar parte de una pandilla durante el recreo o formar parte de un equipo de trabajo es al mismo tiempo un tipo de acción y una forma de afiliación. Esta participación no sólo da forma a lo que hacemos, sino que también conforma quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos.

En consecuencia, una teoría social del aprendizaje debe integrar los componentes necesarios para caracterizar la participación social como un proceso de aprender y de conocer. Estos componentes, que se muestran en la figura 0.1, son los siguientes:

- 1) *significado*: una manera de hablar de nuestra capacidad (cambiante) —en el plano individual y colectivo— de experimentar nuestra vida y el mundo como algo significativo; *(un sentido)*
- 2) *práctica*: una manera de hablar de los recursos históricos y sociales, los marcos de referencia y las perspectivas compartidas que pueden sustentar el compromiso mutuo en la acción;
- 3) *comunidad*: una manera de hablar de las configuraciones sociales donde la persecución de nuestras empresas se define como valiosa y nuestra participación es reconocible como competencia;
- 4) *identidad*: una manera de hablar del cambio que produce el aprendizaje en quiénes somos y de cómo crea historias personales de devenir en el contexto de nuestras comunidades.

Es evidente que estos elementos están profundamente interconectados y se definen mutuamente. En realidad, mirando la figura 0.1, podríamos intercambiar cualquiera de los cuatro componentes periféricos por el aprendizaje y colocarlo en el centro como el principal tema de interés y la figura seguiría teniendo sentido.

En consecuencia, cuando empleo el concepto de «comunidad de práctica» en el título de este libro, en realidad lo utilizo como un punto de entrada a un marco de referencia conceptual más amplio del cual es un elemento constitutivo. El poder analítico de este concepto reside precisamente en que integra los componentes de la figura 0.1 al tiempo que hace referencia a una experiencia familiar.



FIGURA 0.1. Componentes de una teoría social del aprendizaje: inventario inicial.

Las comunidades de práctica están por todas partes

Todos pertenecemos a comunidades de práctica. En casa, en el trabajo, en la escuela, en nuestras aficiones: pertenecemos a varias comunidades de práctica en cualquier momento dado. Y las comunidades de práctica a las que pertenecemos cambian en el curso de nuestra vida. En realidad, las comunidades de práctica están por todas partes.

Las familias se esfuerzan por establecer un estilo de vida viable. Desarrollan sus propias prácticas, rutinas, rituales, artefactos, símbolos, convenciones, historias y relatos. Los miembros de las familias se odian y se aman mutuamente; están de acuerdo y en desacuerdo. Hacen lo necesario para seguir adelante. Incluso cuando una familia se va a pique, sus miembros crean maneras de tratarse mutuamente. Sobrevivir conjuntamente es una empresa importante, independientemente de que sobrevivir consista en la búsqueda de alimento y refugio o en la búsqueda de una identidad viable.

Los trabajadores organizan su vida con sus compañeros y clientes inmediatos para llevar a cabo su trabajo. Con ello desarrollan o mantienen un sentido de sí mismos con el que poder vivir, divertirse un poco y cumplir las exigencias de sus patronos y clientes. Independientemente de cuál pueda ser la descripción oficial de su trabajo, crean una práctica para hacer lo que es necesario hacer. Aunque los trabajadores puedan estar contratados por una gran institución, en la práctica diaria trabajan con —y, en cierto sentido, para— un conjunto mucho más pequeño de personas y comunidades.

Los estudiantes van a la escuela y, cuando se reúnen para tratar a su modo la agenda que les impone la institución y los perturbadores misterios de la juventud, brotan comunidades de práctica por todas partes: en el aula o en el patio de recreo, de una manera oficial o espontánea. Y, a pesar del currículo, la disciplina y la exhortación, el aprendizaje que es más transformador en el plano personal es el aprendizaje que se deriva de la afiliación a estas comunidades de práctica.

En un garaje, una banda ensaya las mismas canciones para el concierto de otra boda. En un desván, un radioaficionado entusiasta forma parte de grupos de comunicadores de alcance mundial. En una iglesia, unos alcohólicos en fase de recuperación acuden a sus reuniones semanales para encontrar el valor necesario para estar sobrios. En un laboratorio, unos científicos mantienen correspondencia con sus colegas, cercanos y lejanos, para avanzar en sus investigaciones. A través de una red mundial de ordenadores, la gente se congrega en espacios virtuales y desarrolla maneras compartidas de profundizar en sus intereses comunes. En una oficina, los trabajadores que manejan un ordenador cuentan con los demás para enfrentarse a las complejidades de esos oscuros sistemas. En la calle, los jóvenes se agrupan para configurar su vida y su sentido de sí mismos.

Las comunidades de práctica son una parte integral de nuestra vida diaria. Son tan informales y omnipresentes que rara vez son un centro de interés explícito, pero por las mismas razones también son muy familiares. Aunque el término puede ser nuevo, la experiencia no lo es. La mayoría de las comunidades de práctica no tiene nombre y no expide carnés a sus miembros. Sin embargo, si durante un momento consideramos nuestra propia vida desde esta perspectiva, todos podremos construir una imagen bastante buena de las comunidades de práctica a las que pertenecemos ahora, de aquellas a las que pertenecemos en el pasado y de aquellas a las que nos gustaría pertenecer en el futuro. También tenemos una idea bastante buena sobre quién pertenece a nuestras comunidades de práctica y por qué, aunque esta afiliación rara vez se explicita en una lista o en una relación de criterios que cumplir. Además, es probable que podamos distinguir aquellas comunidades de práctica de las que somos unos miembros básicos de muchas otras comunidades de las que somos unos miembros más periféricos.

En todos estos sentidos, el concepto de «comunidad de práctica» no nos es desconocido. Al explorarlo de una manera más sistemática en este libro sólo deseo afinarlo, hacerlo más útil como instrumento del pensamiento. Para este fin, su familiaridad me servirá. Expresar un fenómeno familiar es una oportunidad para ampliar nuestras intuiciones: para profundizarlas y expandirlas, para examinarlas y volverlas a plantear. La perspectiva resultante no nos es ajena y puede arrojar nueva luz a nuestro mundo. En este sentido, el concepto de «comunidad

de práctica» no es nuevo ni viejo. Tiene al mismo tiempo el carácter sorprendente de la novedad y la familiaridad olvidada de lo evidente, aunque quizá sea ésta la marca de nuestras intuiciones más útiles.

Replantear el aprendizaje

Como argumentaré con más detalle a lo largo de este libro, centrar el interés en la participación tiene unas profundas repercusiones para lo que significa comprender y apoyar el aprendizaje:

- para los *individuos*, significa que el aprendizaje consiste en participar y contribuir a las prácticas de sus comunidades;
- para las *comunidades*, significa que el aprendizaje consiste en refinar su práctica y garantizar nuevas generaciones de miembros;
- para las *organizaciones*, significa que el aprendizaje consiste en sostener interconectadas las comunidades de práctica, a través de las cuales una organización sabe lo que sabe y, en consecuencia, llega a ser eficaz y valiosa como organización.

(El aprendizaje, en este sentido, no es una actividad separada. No es algo que hacemos cuando no hacemos nada más o que dejamos de hacer cuando hacemos otra cosa. Existen momentos en nuestra vida en los que aprender se intensifica: cuando las situaciones hacen tambalear nuestro sentido de la familiaridad, cuando nos vemos desafiados más allá de nuestra capacidad de respuesta, cuando deseamos comprometernos con nuevas prácticas e intentamos unirnos a nuevas comunidades. También hay momentos en los que la sociedad nos coloca explícitamente en situaciones donde la cuestión del aprendizaje es más problemática y exige nuestra atención: asistimos a clases, memorizamos, pasamos exámenes y recibimos un diploma. Y hay momentos en los que el aprendizaje cuaja: un bebé dice la primera palabra, tenemos una súbita intuición cuando el comentario de alguien nos ofrece un eslabón perdido, finalmente nos reconocemos como miembros de pleno derecho de una comunidad. Pero las situaciones que traen el aprendizaje a un primer plano no son necesariamente aquellas en las que aprendemos más o con mayor profundidad. Los eventos de aprendizaje que podemos señalar quizá se parezcan más a erupciones volcánicas cuyos ardientes estallidos revelan durante un dramático instante la labor continua de la tierra. Aprender es algo que podemos asumir: tanto si lo vemos como si no, tanto si nos gusta la manera en que se produce como si no, tanto si lo que estamos aprendiendo es repetir el pasado como si es deshacerse de él. Incluso dejar de aprender lo que se espera en una situación dada normalmente supone aprender otra cosa en su lugar.

Para muchos de nosotros, el concepto de «aprendizaje» evoca inmediatamente imágenes de aulas, sesiones de instrucción, profesores, libros de texto, deberes y ejercicios. Sin embargo, en nuestra experiencia, aprender es una parte integral de nuestra vida cotidiana. Forma parte de nuestra participación en nuestras comunidades y organizaciones. El problema no es que no sepamos esto, sino que no tenemos maneras sistemáticas de hablar de esta experiencia familiar. Aunque el tema de este libro abarca principalmente cosas que todos sabemos en ciertos aspectos, tener un vocabulario sistemático para hablar de ellas supone una gran diferencia. Un vocabulario adecuado es importante porque los conceptos que empleamos para comprender el mundo dirigen nuestra percepción y nuestras acciones. Prestamos atención a lo que esperamos ver, escuchamos lo que podemos situar en nuestra comprensión y actuamos según nuestra visión del mundo.

Es indudable que el aprendizaje se produce, pero las sociedades modernas han llegado a verlo, de muchísimas maneras y por una multitud de razones distintas, como un motivo de preocupación. Desarrollamos currículos nacionales, ambiciosos programas de formación empresarial, complejos sistemas de enseñanza. Deseamos provocar el aprendizaje, hacernos cargo de él, dirigirlo, acelerarlo, exigirlo o, simplemente, dejar de interferir en él. En cualquier caso, queremos hacer algo al respecto. En consecuencia, nuestras perspectivas del aprendizaje son importantes: lo que pensamos del aprendizaje influye en nuestra manera de reconocerlo y en lo que hacemos cuando decidimos que debemos hacer algo al respecto como individuos, como comunidades y como organizaciones.

Si avanzamos sin reflexionar sobre nuestros supuestos fundamentales acerca de la naturaleza del aprendizaje, corremos el riesgo cada vez mayor de que nuestras concepciones tengan ramificaciones engañosas. En un mundo que cambia y que cada vez está interconectado con más complejidad y a un ritmo cada vez más acelerado, es indudable que la preocupación por el aprendizaje está justificada. Pero más que el aprendizaje en sí, quizá sea nuestra *concepción* del aprendizaje lo que necesita una atención más urgente cuando decidimos inmiscuirnos en él a la escala en que lo hacemos ahora. En realidad, cuanto más nos ocupamos de cualquier tipo de diseño, más profundos son los efectos de nuestro discurso sobre el tema que queremos abordar. Cuanto más lejos apuntemos, más importancia tendrá cualquier error inicial. Cuanto más ambiciosos sean nuestros esfuerzos por organizar nuestra vida y nuestro entorno, mayores serán las repercusiones de nuestras perspectivas, teorías y creencias. Cuanto más responsables seamos de nuestro futuro a una escala cada vez mayor, más necesario será que reflexionemos sobre las perspectivas que fundamentan nuestras empresas. Una repercusión fundamental de nuestros intentos de organizar el aprendizaje es que debemos reflexionar sobre nuestros propios discursos acerca de él y sobre

los efectos de estos discursos en nuestras maneras de diseñar el aprendizaje. Al proponer un marco de referencia que considera el aprendizaje en términos sociales, espero contribuir a esta urgente necesidad de reflexión y replanteamiento.

La utilidad de la teoría

Una perspectiva no es una receta; no nos dice qué debemos hacer. Más bien actúa como una guía que nos dice a qué prestar atención, qué dificultades esperar y cómo abordar los problemas:

- por ejemplo, si creemos que el conocimiento consta explícitamente de fragmentos de información almacenados en el cerebro, entonces tiene sentido empaquetar esta información en unidades bien diseñadas, reunir a los futuros destinatarios de esta información en un aula donde estén perfectamente quietos y aislados de cualquier distracción y entregar esta información de la manera más sucinta y articulada posible. Desde esta perspectiva, lo que ha llegado a simbolizar el epítome de un evento de aprendizaje tiene sentido: un profesor que diserta ante una clase, sea en una escuela, en un centro de formación empresarial o en el cuarto trasero de una biblioteca.

Pero, si creemos que la información almacenada de maneras explícitas sólo es una parte pequeña de conocer y que conocer supone principalmente una *participación activa en comunidades sociales*, entonces el formato tradicional no parece tan productivo. Lo que sí parece prometedor son las maneras inventivas de hacer que los estudiantes participen en *prácticas significativas*, de proporcionar acceso a recursos que refuercen su participación, de ampliar sus horizontes para que se puedan situar en trayectorias de aprendizaje con las que se puedan identificar y de hacer que participen en acciones, discusiones y reflexiones que influyan en las comunidades que valoran;

- de manera similar, si creemos que las personas que son productivas en una organización son las que ejecutan de una manera diligente los procesos de esa organización y que, en consecuencia, la clave del rendimiento de la organización es la definición de procesos cada vez más eficaces y detallados para prescribir las acciones de la gente, entonces tiene sentido diseñar y rediseñar estos procesos de una manera abstracta para luego ponerlos en práctica.

Pero, si creemos que quienes trabajan en una organización contribuyen a los objetivos de la misma participando con inventiva en prácticas que nunca pueden ser totalmente reproducidas por procesos institucionaliza-

dos, entonces minimizaremos la prescripción sospechando que un exceso de la misma entorpecerá la misma inventiva que hace que las prácticas sean eficaces. Debemos asegurarnos de que nuestras organizaciones sean contextos dentro de los cuales puedan prosperar las comunidades que desarrollan estas prácticas. Tendremos que valorar el trabajo de construcción de comunidades y procurar que los participantes tengan acceso a los recursos necesarios para aprender lo que necesitan aprender con el fin de actuar y tomar decisiones que involucren por completo su propio conocimiento.

Si todo esto nos parece de sentido común, entonces deberemos preguntarnos por qué ocurre tan a menudo que nuestras instituciones, además de parecer incapaces de provocar estos resultados, también parecen actuar contra ellos con un celo implacable. Naturalmente, parte de la culpa se puede atribuir, con toda razón, a conflictos de interés, a luchas de poder e incluso a la maldad humana. Pero esta respuesta es demasiado simple e innecesariamente pesimista. También debemos recordar que nuestras instituciones son diseños y que nuestros diseños son consecuencia de nuestra comprensión, nuestras perspectivas y nuestras teorías. En este sentido, nuestras teorías son muy prácticas porque no sólo enmarcan nuestras maneras de actuar, sino también —y quizá sea más importante cuando el diseño supone sistemas sociales— nuestras maneras de justificar nuestras acciones ante nosotros mismos y ante los demás. En un contexto institucional, es difícil actuar sin justificar nuestras acciones en el discurso de la institución.

En consecuencia, una teoría social del aprendizaje no es una empresa exclusivamente académica. Aunque es cierto que su perspectiva puede sustentar nuestras investigaciones académicas, también es importante para nuestras acciones cotidianas y nuestras políticas y para los sistemas técnicos, orgánicos y educativos que diseñamos. Por lo tanto, un nuevo marco de referencia conceptual para concebir el aprendizaje no sólo tiene valor para los teóricos, sino también para aquellos de nosotros —profesores, estudiantes, padres, jóvenes, cónyuges, profesionales de la salud, pacientes, directivos, trabajadores, políticos, ciudadanos— que, de una u otra manera, debemos dar pasos para fomentar el aprendizaje (el nuestro y el de los demás) en nuestras relaciones, en nuestras comunidades y en nuestras organizaciones. De acuerdo con este espíritu, este libro está escrito teniendo presentes al teórico y al profesional en ejercicio.

Contexto intelectual

Como intento servir a un público muy diverso, me esforzaré en proponer una perspectiva sintética en lugar de entrar a fondo en los argumentos, los tecnicis-

mos y las controversias de una comunidad académica dada. En realidad, siempre que haga referencia a la literatura relacionada con estos debates, lo haré por medio de notas. Con todo, sigue siendo útil dedicar algunos párrafos a perfilar las tradiciones intelectuales que han influido en mi pensamiento y cuya influencia he intentado entretejer esperando que esta obra haga algunas aportaciones. Si algún lector no está interesado, el hecho de saltarse este apartado no menoscabará su capacidad para seguir mi argumento.

En un libro anterior, la antropóloga Jean Lave y yo intentamos destilar —a partir de varios estudios etnográficos del aprendizaje— lo que estos estudios podrían aportar a una teoría general del aprendizaje. Nuestro propósito era expresar qué había en el aprendizaje que lo hacía parecer tan absorbente como proceso. Con este fin empleamos el concepto de «participación periférica legítima» para caracterizar el aprendizaje. Queríamos ampliar las connotaciones tradicionales del concepto de aprendizaje, desde la relación profesor/estudiante o maestro/aprendiz hasta la relación de participación cambiante y de transformación de identidad de las comunidades de práctica. Así pues, los conceptos de «identidad» y de «comunidad de práctica» eran importantes para nuestro argumento, pero no fueron el centro de interés y, en su mayor parte, se quedaron sin analizar.² En este libro he dado protagonismo a estos conceptos, los he explorado en detalle y los he empleado como principales puntos de acceso a una teoría social del aprendizaje.

Esta teoría del aprendizaje es pertinente para varias disciplinas incluyendo la antropología, la sociología, la psicología cognitiva y social, la filosofía y la teoría y la práctica de las organizaciones y la educación. Pero la tradición principal a la que creo que pertenece este trabajo —en cuanto a influencias y aportaciones— es la teoría social, un campo de investigación conceptual no muy bien definido que se encuentra en la intersección entre la filosofía, las ciencias sociales y las humanidades.³ En este contexto, considero que esta teoría social del aprendizaje se encuentra en la intersección de dos ejes principales formados por varias tradiciones intelectuales, como se ilustra en la figura 0.2. (En las notas iré detallando, para cada una de las categorías, algunas de las teorías cuya influencia se refleja en mi propio trabajo.)

2. Lave y Wenger (1991).

3. Las raíces de la teoría social se remontan a los argumentos de Platón sobre la naturaleza de una república. Esta tradición continuó con la filosofía política europea. Según el sociólogo Anthony Giddens, que ha hecho mucho para establecer la teoría social como tradición intelectual legítima y coherente, las raíces de la versión moderna de la teoría social se encuentran en el trabajo del economista político Karl Marx y de los sociólogos Émile Durkheim y Max Weber (Giddens, 1971). Pero la teoría social es más amplia que la mera sociología teórica. Incluye aportaciones de campos como la antropología, la geografía, la historia, la lingüística, la crítica literaria, la filosofía, la economía política y la psicología.

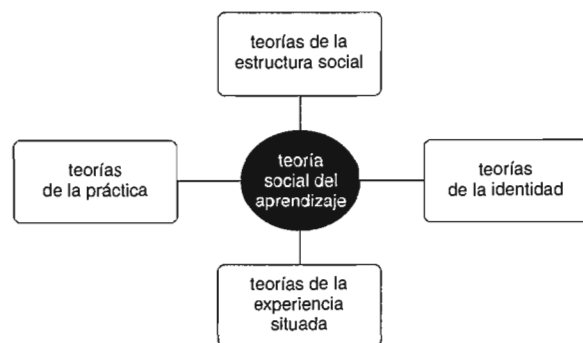


FIGURA 0.2. Los dos ejes principales de tradiciones relevantes.

En la tradición de la teoría social, el eje vertical es fundamental. Refleja una tensión entre las teorías que dan primacía a la estructura social y las que dan primacía a la acción. Existe un corpus de trabajo muy grande que se centra en los choques entre estas perspectivas y en los intentos de conciliarlas:

- las teorías de la *estructura social* dan primacía principalmente a las instituciones, las normas y las reglas. Destacan los sistemas culturales, los discursos y la historia. Buscan las estructuras explicativas subyacentes que aclaran las pautas sociales y tienden a ver la acción como una mera realización de estas estructuras en unas circunstancias específicas. Los más extremistas niegan la agencia o el conocimiento a los actores individuales;⁴
- las teorías de la *experiencia situada* dan primacía a la dinámica de la existencia cotidiana, la improvisación, la coordinación y la coreografía de la in-

4. Dar primacía a la estructura ofrece un gran poder analítico porque pretende explicar una gran variedad de casos mediante una estructura subyacente unificadora. Naturalmente, éste es el enfoque metodológico del estructuralismo (Lévi-Strauss, 1958), aunque el interés en la estructura por encima de unas acciones y unos actores concretos también es una característica de muchos enfoques que no se proclaman seguidores del estructuralismo (Blau, 1975). Incluso el historiador Michel Foucault (1966), que se distancia enérgicamente del estructuralismo, acaba dando primacía a los discursos históricos hasta el punto de poner en duda la relevancia misma de los sujetos individuales. Resolver la dicotomía entre estructura y acción es la motivación subyacente a la teoría de la «estructuración» de Giddens, que se basa en la idea de que la estructura es al mismo tiempo el *input* y el *output* de las acciones humanas, que las acciones tienen consecuencias intencionadas e imprevistas y que los actores saben mucho, pero no lo saben todo, de las ramificaciones estructurales de sus acciones (Giddens, 1984). Aunque mi objetivo no es abordar directamente la cuestión teórica de la controversia acción-estructura, trabajaré partiendo de supuestos similares a los de Giddens.

teracción. Destacan la agencia y las intenciones. Básicamente abordan las relaciones interactivas de las personas con su entorno. Se centran en la experiencia y en la construcción local de eventos individuales o interpersonales como actividades y conversaciones. Las más extremistas ignoran prácticamente por completo la estructura.⁵

Sin duda, el aprendizaje como participación se encuentra en el medio. Tiene lugar mediante nuestro compromiso en acciones e interacciones, pero enmarca este compromiso en la cultura y en la historia. Mediante estas acciones e interacciones locales, el aprendizaje se reproduce y transforma la estructura social en la que tiene lugar.

El eje horizontal —del que este libro se ocupa más directamente— atraviesa el eje vertical. Proporciona un conjunto de categorías intermedias que median entre los polos del eje vertical. La práctica y la identidad constituyen formas de continuidad y discontinuidad social e histórica que no son tan amplias como la estructura sociohistórica a gran escala ni tan fugaces como la experiencia, la acción y la interacción del momento:

- las teorías de la *práctica social* abordan la producción y reproducción de maneras concretas de participar en el mundo. Se ocupan de la actividad cotidiana y de los escenarios de la vida real, pero destacando los sistemas sociales de recursos compartidos por medio de los cuales los grupos orga-

5. La consideración del carácter situado de la experiencia es característica de varias disciplinas:

- en *filosofía*, tiene su raíz en la filosofía fenomenológica de Martin Heidegger (1927), cuyos escritos han llegado al gran público gracias al trabajo del filósofo Hubert Dreyfus (1972, 1991), de los científicos informáticos Terry Winograd y Fernando Flores (1986) y del psicólogo Martin Packer (1985);
- en *psicología*, los enfoques ecológicos exploran las implicaciones de un estrecho acoplamiento entre el organismo y el entorno (Maturana y Varela, 1980; Winograd y Flores, 1986). Desde esta perspectiva, se considera que el entorno ofrece unas «oportunidades» específicas (es decir, unas posibilidades de acción) para unos organismos concretos (Gibson, 1979). En este contexto, la cognición se entiende como un proceso de percepción conceptualmente mediado y coordinado (Clancey, 1997);
- en *educación*, John Dewey (1922) considera que el pensamiento es acción y Donald Schön (1983) considera que la resolución de problemas es una conversación con la situación;
- en *sociología*, hay dos escuelas de pensamiento que se ocupan de esta cuestión. Una es el interaccionismo simbólico (Blumer, 1962), aunque dentro de esta categoría yo también incluiría las teorías interactivas de la identidad (Mead, 1934; Goffman, 1959). La otra escuela es la etnometodología (Garfinkel, 1967), que ha influido en mi teorización principalmente por medio del trabajo de la antropóloga Lucy Suchman (1987) sobre la actividad como improvisación situada con planes como recursos, de la antropóloga Gitti Jordan (1989) sobre el aprendizaje y el análisis de la interacción y del sociólogo Jack Whalen (1992) sobre la coreografía de las conversaciones.

nizan y coordinan sus actividades, sus relaciones mutuas y sus interpretaciones del mundo;⁶

- las teorías de la *identidad* se ocupan de la formación social de la persona, la interpretación cultural del cuerpo y la creación y el empleo de marcas de

6. El interés por cuestiones relacionadas con la práctica se remonta al empleo que hacía Karl Marx de la noción de «praxis» como contexto sociohistórico para una explicación materialista de la conciencia y la creación de la historia (Marx, 1844). Desde entonces, el interés por la práctica ha aparecido de muchas formas distintas para abordar la constitución tanto de la cultura en general como de las actividades locales. Mi propio interés en el concepto de la práctica tiene su origen en mi trabajo con la antropóloga Jean Lave, que lo había empleado como argumento central en su crítica de los enfoques cognitivos y en su argumentación de que la práctica social es la clave para captar la verdadera complejidad del pensamiento humano cuando se produce en la vida real (Lave, 1988; Lave, en preparación). El sociólogo/antropólogo Pierre Bourdieu quizá sea el teórico de la práctica más destacado. Emplea el concepto de «práctica» para oponerse a las explicaciones puramente estructuralistas o funcionalistas de la cultura y para destacar el carácter generativo de la estructura por la que las prácticas culturales encarnan las relaciones de clase (Bourdieu, 1972, 1979, 1980). El crítico social Michel De Certeau (1984) emplea el concepto de «práctica» para teorizar lo cotidiano como resistencia a estructuras hegemónicas y el consumo como talla de espacios de producción local. El crítico literario Stanley Fish (1989) emplea el concepto de «práctica» para explicar la interpretación autoritaria de textos en el contexto de lo que él llama «comunidades interpretativas». (Véanse también, en Ortner, 1984, una revisión de los usos del concepto de «práctica» en la antropología como una manera de hablar de la estructura y del sistema sin suponer que tengan un efecto determinista en la acción; en Chaiklin y Lave, 1996, una recopilación de perspectivas sobre la práctica; y en Turner, 1994, una crítica del uso del concepto.) Además, mi comprensión de este concepto ha recibido la influencia de autores que no son teóricos declarados de la práctica, pero cuyas teorías abordan cuestiones relacionadas con ella. Estos autores son los siguientes (por orden alfabético):

- 1) el científico informático Pelle Ehn (1988) —el diseño de sistemas informáticos como creador de instrumentos para prácticas profesionales;
- 2) el teórico de la actividad Yrjo Engeström (1987) —una perspectiva evolutiva de actividades constituidas históricamente;
- 3) el crítico social Jürgen Habermas (1984) —el mundo vivo y no el sistema como fondo para una racionalidad de la comunicación;
- 4) la geógrafa urbana Jane Jacobs (1992) —los distintos sistemas morales que gobiernan las prácticas económicas y políticas;
- 5) el sociólogo de la ciencia Bruno Latour (Latour y Woolgar, 1979) —la ciencia como práctica, la factualidad como movilización;
- 6) el antropólogo Julian Orr (1996) —la práctica como memoria comunitaria por medio de narraciones compartidas;
- 7) El sociólogo de la ciencia Leigh Star (1989) —cuestiones limitáneas, traducción, marginalidad;
- 8) el psicólogo Lev Vygotsky (1934, 1978) —el compromiso en la actividad social como fundamento de las funciones cognitivas superiores;
- 9) el crítico social Paul Willis (1977, 1981, 1990) —explicaciones de la reproducción social (por ejemplo, las clases sociales) mediante la producción cultural local;
- 10) el filósofo Ludwig Wittgenstein (1953) —el significado como uso en los «juegos lingüísticos» de unos «modos de vida» concretos.

afiliación como los ritos de paso y las categorías sociales. Aborda cuestiones de sexo, clase, etnia, edad y otras formas de categorización, asociación y diferenciación en un intento de comprender la formación de la persona como resultado de relaciones complejas de mutua constitución entre individuos y grupos.⁷

De nuevo vemos que el aprendizaje se encuentra en el medio. Es el vehículo para la evolución de las prácticas y la inclusión de los principiantes en las mismas y, al mismo tiempo (y a través del mismo proceso), es el vehículo para el desarrollo de identidades y su transformación.

Aunque estos dos ejes establecen el marco básico para mi teoría, merece la pena refinar la imagen un poco más mediante otro conjunto de ejes intermedios (véase la fig. 0.3). En efecto, aunque el eje vertical es básico para mi trabajo, tendré poco que decir sobre la estructura en abstracto o sobre los detalles coreográficos de las interacciones. En consecuencia, he añadido estos ejes diagonales intermedios para presentar cuatro cuestiones adicionales que son tradicionales en la teoría social, pero que no son tan extremas como los polos del eje vertical. Para mis propósitos, llegan hasta donde yo deseo llegar en la dirección de la estructura social o de la experiencia situada. Por lo tanto, mi ámbito de investigación queda ilustrado por la franja horizontal sombreada. (Obsérvese que la figura resultante no sólo es una ampliación de la figura 0.2, sino también una versión refinada de la figura 0.1 y que perfila de una manera más detallada y rigurosa lo que creo que son los componentes de una teoría social del aprendizaje.)

Uno de los ejes diagonales coloca las colectividades sociales entre la práctica y la estructura social; y la subjetividad individual, entre la identidad y la experiencia situada. El hecho de conectar la formación de la colectividad y la experiencia de la subjetividad con el mismo eje destaca la dualidad inseparable de lo social y lo individual, que es uno de los temas subyacentes a este libro:

7. En las ciencias sociales existe una inmensa literatura sobre la *identidad*. Aunque este concepto ha recibido mucha atención en psicología, también ha sido explorado en la teoría social como una manera de situar a la persona en un contexto de constitución mutua entre individuos y grupos (Strauss, 1959; Giddens, 1991). De especial relevancia para mi comprensión de las cuestiones relacionadas con la identidad es el trabajo de otros miembros de la Learning and Identity Initiative del Institute for Research on Learning. La lingüista Penelope Eckert (1989) explora las prácticas desarrolladas por los adolescentes en relación con las categorías sociales, además de los estilos con los que construyen identidades en el contexto de esas prácticas, sobre todo en relación con cuestiones de clase y de sexo. La lingüista Charlotte Linde (1993) ve la identidad como una narración, como una historia de vida que se expresa en función de sistemas culturales de coherencia y que se reconstruye constantemente y de una manera interactiva en la narración. La antropóloga Lindy Sullivan (1993) analiza las múltiples interpretaciones que imperan en una comunidad étnica —incluso internamente— y que conducen a identidades complejas y variadas.



FIGURA 0.3. Intersección refinada de las tradiciones intelectuales.

- las teorías de la *colectividad* abordan la formación de diversos tipos de configuraciones sociales, desde las configuraciones locales (familias, comunidades, grupos, redes) hasta las globales (estados, clases sociales, asociaciones, movimientos sociales, organizaciones). También intentan describir los mecanismos de cohesión social por medio de los cuales estas configuraciones se producen, se mantienen y se reproducen en el tiempo (solidaridad, compromiso, intereses comunes, afinidad);⁸

8. Desde los primeros días de la teoría social, uno de los objetivos principales ha sido definir tipos básicos de configuración social y analizar la fuente de su cohesión y de sus límites. Como ejemplos cabe mencionar las clases sociales (Marx, 1867); las sociedades y las comunidades (Tönnies, 1887); los grupos formados por medio de una solidaridad mecánica basada en la similitud, en lugar de una solidaridad orgánica basada en la complementariedad; los grupos profesionales (Durkheim, 1893); los grupos abiertos y cerrados; y los grupos de interés (Weber, 1922). Desde una tradición teórico-práctica, el concepto de «comunidad de práctica» se centra en lo que las personas hacen conjuntamente y en los recursos culturales que así producen. En distintas tradiciones, las siguientes categorías están muy relacionadas con las mías, aunque con un enfoque distinto:

- en el *interaccionismo social*, la teoría de los mundos sociales desarrollada por el sociólogo Anselm Strauss y sus colaboradores (Strauss, 1978; Star, 1989) se ocupa de las configuraciones sociales creadas por un interés compartido: el mundo de las artes, el mundo del fútbol, el mundo de los negocios. Esta teoría comparte mi interés por las perspectivas, los límites y la identidad, aunque mi énfasis en la práctica como fuente de cohesión coloca el aprendizaje en el centro del análisis y da como resultado un enfoque de textura más fina. (Muchos mundos sociales son lo que yo llamo constelaciones de prácticas; véase el capítulo 5.) La tradición del interaccionismo social destaca los grupos sociales y sus interacciones en la formación de sociedades y lugares de identidad. En consecuencia, la pertenencia a mundos sociales es una cuestión de afiliación y

- las teorías de la *subjetividad* abordan la naturaleza de la individualidad como una experiencia de agencia. En lugar de dar por sentada una noción de la agencia asociada con el sujeto individual como entidad autosuficiente, intentan explicar cómo surge la experiencia de la subjetividad a partir del compromiso en el mundo social.⁹

El otro eje diagonal coloca el poder entre la estructura social y la identidad; y el significado, entre la práctica y la experiencia. Como da a entender este eje, la conexión entre el poder y la producción de significado es otro de los temas que subyacen a este libro:

- teorías de *poder*: la cuestión del poder es fundamental en la teoría social. El reto consiste en encontrar concepciones del poder que eviten unas

la identidad es una cuestión de categorías sociales. En cambio, las teorías de la práctica destacan lo que hacen las personas y cómo otorgan significado a sus acciones y al mundo por medio del compromiso cotidiano. Así pues, la afiliación es una cuestión de participación y de aprendizaje y la identidad supone maneras de relacionarse con el mundo. Con la noción de «práctica» como punto de partida, se hace necesario prestar atención a los mecanismos de pertenencia más allá de la afiliación y las categorías sociales destacadas no son más que una parte de la historia;

- en la *psicología social*, la teoría de las redes (Wellman y Berkowitz, 1988) también aborda un nivel de estructura informal definido en función de relaciones interpersonales. En realidad, las comunidades de práctica se podrían ver como nodos de «vínculos fuertes» en redes interpersonales, pero el énfasis vuelve a ser diferente. Lo que me interesa a mí no es tanto la naturaleza de las relaciones interpersonales por medio de las cuales fluye la información como la naturaleza de lo que se comparte, se aprende y se convierte en fuente de cohesión, es decir, la estructura y el contenido de la práctica;

- en la *investigación de las organizaciones*, la perspectiva de las comunidades profesionales se contrasta con la de la estructura de la organización para explicar la formación de identidades en la práctica. Aunque es indudable que el aprendizaje es uno de sus intereses fundamentales, estos estudios se centran principalmente en cuestiones de autocontrol profesional, de eliminación de puestos especializados y de carrera profesional en relación con situaciones laborales (Van Maanen y Barley, 1984).

9. La relación del sujeto con el objeto de su conciencia es una cuestión ya muy antigua que tradicionalmente se ha formulado como una relación diádica, pero que la teoría social ha intentado situar en un contexto social. La noción de «sujeto individual» incluso ha llegado a ser puesta en duda por ciertos intentos realizados desde el posestructuralismo y el feminismo encaminados a «descentrar» al sujeto, es decir, a apartarse de un sujeto autosostenido como fuente de agencia y de significado. Los posestructuralistas descentran a la persona dando primacía a las formas de discurso o a estructuras semióticas históricamente constituidas donde la «presencia» del individuo es un epifenómeno. La *subjetividad* no es más que encontrar una «posición» en este discurso (Foucault, 1966, 1971; Derrida, 1972; pero véanse algunas críticas constructivas en Giddens, 1979 y en Lave y otros, 1992). El feminismo descentra la persona proponiendo nociones más amplias de la subjetividad (Gilligan, 1982) y replanteando dicotomías clásicas como la vida pública y la privada o la producción y la reproducción (Fraser, 1984) o el trabajo visible y el invisible (Daniels, 1987; Star, 1990b). Henriques y otros (1984) y Benhabib (1992) ofrecen dos interesantes intentos de unificar muchas de estas perspectivas.

perspectivas simplemente basadas en el conflicto (el poder como dominación, opresión o violencia) y modelos simplemente basados en el consenso (el poder como alineamiento contractual o como acuerdo colectivo que confiere autoridad, por ejemplo, a unos cargos elegidos);¹⁰

- las teorías del *significado* intentan explicar cómo las personas producen significados por su cuenta. (Estas teorías son diferentes de las teorías de significado de la filosofía del lenguaje o de la lógica, donde el interés principal se centra en la correspondencia entre las afirmaciones y la realidad.) Como esta noción de «producción de significado» tiene que ver con nuestra capacidad de «poseer» significados, supone cuestiones de participación social y de relaciones de poder de una manera fundamental. En efecto, muchas teorías de esta categoría se han ocupado de cuestiones de resistencia al poder institucional o colonial mediante la producción cultural local.¹¹

El objetivo de este libro no es proponer una síntesis presuntuosa de estas tradiciones intelectuales o una resolución de los debates que reflejan; mi objetivo es mucho más modesto. No obstante, el hecho de que cada una de estas tradiciones tenga algo crucial que aportar a lo que yo llamo una teoría social del aprendizaje es interesante en sí mismo. Muestra que desarrollar una teoría como ésta se parece mucho a desarrollar una teoría del orden social basada en el aprendizaje. En otras palabras, el aprendizaje es tan fundamental para el orden social de acuerdo con el cual vivimos, que teorizar sobre uno equivale a teorizar sobre el otro.

10. Cualquier intento de abordar el mundo social se debe enfrentar a cuestiones relacionadas con el poder (Giddens, 1984). Mi intento de desarrollar un concepto de «poder» centrado en la noción de «identidad» (capítulo 9) no aborda directamente las cuestiones relacionadas con el poder institucionalizado en términos económicos y políticos en las que se han interesado las teorías tradicionales como, por ejemplo, la propiedad privada y las relaciones de clase (Marx, 1867), la racionalización institucional (Weber, 1922; Lukács, 1922; Latour, 1986) o el aparato estatal con legitimación de autoridad y uso de la fuerza (Parsons, 1962; Althusser, 1984; Giddens, 1995). Mi propia concepción está más en línea con las teorías que se interesan por las relaciones de poder en el ámbito simbólico: ideología y hegemonía (Gramsci, 1957); capital simbólico o cultural (Bourdieu, 1972, 1979) y formas omnipresentes de disciplina sustentadas por discursos que definen conocimiento y verdad (Foucault, 1971, 1980). Naturalmente, las distintas formas de poder en una sociedad interaccionan entre sí, a veces reforzándose mutuamente y a veces creando espacios de resistencia.

11. La constitución social del significado ha sido abordada desde varias perspectivas (Lévi-Strauss, 1958; Berger y Luckman, 1966; Bourdieu, 1972; Lave, 1988; Eckert y McConnell-Ginet, 1992; Gee, 1992; Weick, 1995). También abunda en la antropología la literatura sobre la resistencia que estudia las estrategias que emplean las personas para producir sus propios significados en condiciones de opresión, sobre todo bajo el colonialismo (Comaroff, 1985; Ong, 1987). Una línea paralela de trabajo aborda cuestiones similares bajo diversos órdenes institucionales de las sociedades capitalistas: en la calle (Whyte, 1943; Hebdige, 1979; De Certeau, 1984), en el trabajo (Hochschild, 1983; Van Maanen, 1991; Orr, 1996) y en la escuela (Willis, 1977; Eckert, 1989; Mendoza-Denton, 1997).

Estructura del libro

Este libro se divide en cuatro secciones:

- 1) el prólogo establece algunos contextos para el libro,
- 2) la primera parte, titulada *Práctica*, aborda la mitad izquierda de la figura 0.1 (y 0.3),
- 3) la segunda parte, titulada *Identidad*, aborda la mitad derecha de la figura 0.1 (y 0.3),
- 4) el epílogo explora las implicaciones para el diseño de las partes primera y segunda.

Cada parte incluye una breve introducción que presenta el tema de la sección y perfila su estructura con una sinopsis de cada capítulo, además de una coda, un breve ensayo que cierra la sección empleando sus contenidos para abordar un tema concreto.

Prólogo: viñetas

El resto de este prólogo contiene dos viñetas que describen una comunidad de práctica. Entre 1989 y 1990 realicé algunos estudios etnográficos de campo en un centro de tramitación de solicitudes médicas perteneciente a una gran compañía de seguros estadounidense a la que me referiré con el seudónimo de Alinsu. Los empleados de este centro tramitaban solicitudes de seguros médicos enviadas por personas que estaban cubiertas por un plan contratado por su empresa.¹²

12. Todos los nombres empleados en mi discusión del centro de tramitación de solicitudes son seudónimos. Se pueden encontrar análisis y descripciones de carácter etnográfico más detallados en Wenger (1990). Mi trabajo de campo duró aproximadamente un año. Empecé asistiendo a cursillos de formación, incluyendo exámenes y una entrevista de trabajo simulada. Luego me incorporé a un lugar de trabajo real integrándome en una unidad de tramitación como observador participante. Tramité solicitudes en mi propia mesa y participé en las conversaciones y en los eventos sociales de la unidad. Además de esta participación directa, entrevisté a varios principiantes y tramitadores, algunos por separado y otros en grupos pequeños. Siempre que era posible intentaba recibir toda mi información por los mismos canales que los aprendices y los tramitadores con los que trabajaba. Y, aunque intenté tener una experiencia lo más auténtica posible, nunca oculté mi identidad: todos los implicados supieron en todo momento que era un investigador.

El centro empleaba a unas 200 personas agrupadas en unidades de 15 a 25 trabajadores. Las solicitudes se enviaban por correo. Eran recibidas por el departamento administrativo y luego eran clasificadas y remitidas a las unidades de tramitación. Los tramitadores nunca pagaban a los clientes. Cuando tramitaban una solicitud, introducían toda la información en el sistema informático. Luego, esta información era enviada a una sede centralizada desde donde se enviaban los cheques a clientes o a los proveedores de servicios. Nadie esperaba que los tramitadores de solicitudes de Alinsu pusieran en duda ninguna cuestión de carácter médico. El objetivo de la tramitación no era llegar a un acuerdo, como en el caso más complejo de los seguros de accidente (fuego y tráfico). El propósito era evaluar lo razonable de los gastos médicos, verificar la cobertura del seguro del paciente y calcular las prestaciones con la mayor diligencia posible.

- la *viñeta I* es una descripción muy detallada de una jornada de trabajo típica de un tramitador de solicitudes. Su objetivo es proporcionar una imagen de una comunidad de práctica desde el punto de vista de una participante, a la que llamaré Ariel, y que, si bien es representativa de estos tramitadores, en realidad es un personaje compuesto. La jornada que describo es representativa de una jornada real y presenta una colección de eventos reales, aunque no los observé todos en el mismo día;
- la *viñeta II* describe el empleo de un impreso creado por Alinsu para facilitar un cálculo. Este caso ilustra el tipo de problemas que puede surgir cuando se pide a los trabajadores que apliquen un procedimiento sin que tengan una comprensión adecuada de la naturaleza de las actividades implicadas;
- la *coda 0* resume las viñetas introduciendo una perspectiva sobre la comprensión.

Incluyo estas viñetas para dar un poco de vitalidad a mi desarrollo teórico y con frecuencia me referiré a los tramitadores de solicitudes para ilustrar lo que yo digo. Sin embargo, estos ejemplos son muy fáciles de comprender y no es indispensable leer las viñetas. La viñeta II es más útil para el capítulo 9 y, aunque las viñetas no se lean, será conveniente mirar la figura 0.4 porque me referiré en muchas ocasiones al impreso para calcular que se muestra en ella.

Las prácticas estadounidenses modernas de la tramitación de solicitudes médicas son el resultado de la historia concreta de los seguros médicos en Estados Unidos. Sus orígenes se remontan al siglo XIX, cuando, después de la transformación de la economía doméstica en una economía basada en trabajos asalariados, algunos Estados europeos pusieron en marcha varios programas de seguridad social en respuesta al malestar de los trabajadores, para asegurarse la lealtad de la clase obrera. Sin embargo, Estados Unidos tomó un camino diferente que desembocó en un sistema principalmente privatizado. Los seguros médicos comerciales se intentaron implantar (sin éxito al principio) ya a mediados del siglo XIX. Diversas mutuas y sindicatos también habían estado ofreciendo algunas formas de cobertura. Pero no fue hasta principios del siglo XX cuando el debate sobre cómo debería abordar la nación el problema de los seguros sanitarios se convirtió en un importante problema público, aunque este debate nunca condujo a un sistema nacional parecido al adoptado por algunos países europeos. Los seguros médicos comerciales empezaron a tomar forma en los años treinta, cuando el éxito de los experimentos de la Cruz Azul original convenció a las compañías comerciales para que ofrecieran unas formas limitadas de cobertura sanitaria. Desde aquellos días, los seguros sanitarios han desarrollado una gran industria que en el momento de mi estudio había crecido hasta proporcionar una cobertura muy amplia, en su mayor parte mediante seguros colectivos pagados por las empresas del tipo que administraba Alinsu. Se puede encontrar una explicación accesible de la historia de la industria de los seguros médicos en el libro escrito por el sociólogo Paul Starr (1982) sobre la transformación social de la medicina estadounidense.

Primera parte: práctica

En la primera parte se ofrece una serie de caracterizaciones del concepto de «comunidad de práctica», incluyendo:

- 1) el nivel de análisis en el que es útil el concepto de «práctica»,
- 2) las características que definen una comunidad de práctica,
- 3) la evolución de las comunidades de práctica a lo largo del tiempo,
- 4) los límites y las relaciones entre comunidades de práctica,
- 5) las constelaciones formadas por comunidades de práctica relacionadas entre sí.

La primera parte finaliza con un ensayo sobre «conocer en la práctica».

Segunda parte: identidad

La segunda parte se centra en la identidad. Este cambio de enfoque de la práctica a la identidad desde la misma perspectiva analítica tiene las siguientes consecuencias:

- 1) inyecta la noción de «persona» en la teoría sin tener que postular, para empezar, un sujeto individual;
- 2) amplía el ámbito de investigación a configuraciones sociales distintas de las definidas por la práctica y a los mecanismos por los que estas configuraciones se convierten en contextos para la formación de la identidad;
- 3) requiere una teoría del poder para caracterizar la formación de la identidad en la práctica como la capacidad de negociar una experiencia de significado.

En consecuencia, la segunda parte complementa la primera. Aboga por una doble relación entre la práctica y la identidad y aborda algunas limitaciones del concepto de «comunidad de práctica» situándolo en un marco de referencia más amplio. La segunda parte finaliza con un ensayo sobre «comunidades de aprendizaje».

Epílogo: diseño

A modo de conclusión, trataré algunas cuestiones relacionadas con el diseño y el aprendizaje. En primer lugar utilizaré los contenidos de las partes primera y segunda para describir las dimensiones y los componentes de un diseño orientado al aprendizaje. Luego emplearé este marco de referencia para discutir dos tipos de diseño social:

- 1) las organizaciones y su relación con la práctica,
- 2) la educación y la formación de identidades.

Viñeta I: ¡bienvenidos a la tramitación de solicitudes!

Ariel baja corriendo por la escalera. Tiene que estar en el trabajo a las 8 y, con tanto tráfico, necesitará mucha suerte para conseguirlo. Tendría que dejar de usar el botón de repetición del despertador. El hecho es que prefiere llegar pronto al trabajo para poder volver antes a casa. Pero los compañeros más veteranos tienen preferencia para elegir su horario y trabajan de 7 a 3. Durante un tiempo ella misma lo pudo hacer. Cuesta un poco por la mañana, pero, cuando se sale a las 3, es como si aún se tuviera todo el día por delante. Quedarse hasta las 4 es muy diferente. Pero como ahora la oficina necesita que algunas personas atiendan el teléfono entre las 3 y las 4, los tramitadores más nuevos tienen que quedarse hasta más tarde. Aunque Ariel ya lleva trabajando en la oficina más de un año, todavía se la considera una novata. Hace poco ha sido ascendida al nivel 6.

Como era de esperar, se encuentra con un atasco entre Ridgewell y Lincoln. Cuando el coche se para, Ariel se mira en el retrovisor para comprobar su aspecto. En general, se cuida bastante. Se maquilla, pero de una manera discreta, y viste correctamente sin llegar a ser agresiva. Por fortuna, la oficina es bastante informal en cuanto al aspecto. Si no fuera así, le podría costar una fortuna. Naturalmente, no podría ir a trabajar en bañador, pero incluso los tejanos son aceptables siempre que no estén rasgados. En general no hay demasiadas reglas sobre vestir, aunque algunas veces se le ha dado a entender que es mejor tener un aspecto más bien profesional y que la apariencia y el comportamiento influyen en los ascensos. Por otra parte, vestir de una manera adecuada hace que Ariel se sienta mejor en el trabajo. Hoy ha hecho un esfuerzo especial porque se esperan unos visitantes en la oficina: se ha puesto su nueva falda de lana y unos zapatos de tacón alto a juego.

Judith y Eleanor ya están esperando el ascensor. «Hola, ¿cómo va eso?» Mira el indicador «B» —para la planta baja— mientras las puertas de acero se abren.

Las tres entran a toda prisa. El ascensor tiene la suave moqueta rosada que cubre los suelos de todo el edificio y las paredes son de cristal tintado para que la gente no se sienta encajonada en un espacio tan pequeño. El interior es oscuro y al mismo tiempo está bien iluminado: dos hileras de luces indirectas empotradas en el techo iluminan suavemente la cabeza de la gente. Como el vestíbulo, con su gran entrada acristalada, sus paredes de color melocotón y su suelo de mármol, el ascensor parece hecho para los trajes y los maletines de los directivos y no para la chaqueta tejana, la fiambarrera y el termo de Eleanor o las zapatillas deportivas de vivos colores de Judith. Parece que aún vaya al instituto. Los números van subiendo poco a poco. «Segunda planta», dice la voz sintetizada del ascensor con el mismo tono de siempre. Ariel puede oír esa voz en la cabeza siempre que cierra los ojos: «Segunda planta».

La oficina ocupa la segunda planta entera del edificio más una gran parte de la tercera, donde se encuentran el departamento de administración, el aula de formación y la sala de descanso de los empleados. La segunda planta consiste en una gran sala. Sólo tienen paredes las dos oficinas de dirección que hay en las esquinas. Pero, como tienen unas ventanas muy grandes, visualmente forman parte de la sala principal. Sólo tapan la vista las dos estructuras rectangulares que se encuentran en medio de la sala: el hueco del ascensor con su vestíbulo de entrada y los lavabos. Los dos lavabos de esta planta son para mujeres. No había ninguna necesidad de dedicar un baño entero a los pocos hombres que trabajan aquí: pueden ir tranquilamente a la planta superior.

Lo primero que hace Ariel es acercarse a la mesa de su supervisora para fichar. Como ha llegado diez minutos tarde, se compromete a recuperar el tiempo ese mismo día. Se quedará hasta las cuatro y diez. Antes de ir a su mesa, Ariel mira su bandeja: sólo un envío y nueve cartas. Normalmente recibe mucho correo a su nombre. Ruth le dijo que eso le pasa porque siempre da el nombre por teléfono. Parece que es lo que se debe hacer, pero se ha dado cuenta de que muchos tramitadores intentan evitar hacerlo.

La mesa de Ariel está cerca de la mesa de la supervisora. Naturalmente, debe tener la precaución de no charlar demasiado. En realidad, sospecha que ésta es la razón por la que le dijeron que se sentara allí. Antes se sentaba al lado de Eric, que no paraba de hablar con ella. Ahora no tiene mucha intimidad, pero eso también es bueno. Le es más fácil concentrarse. Ariel se conoce bien y, si quiere ser «productiva» y conseguir un ascenso, será mejor que no pueda hacer el tonto. Además, en el lugar donde se sienta ahora, está más cerca del centro del departamento y siempre sabe qué está ocurriendo. A su izquierda se sienta Joan. Se encuentra en el nivel 8, trabaja mucho y con gran dedicación. Joan espera llegar pronto al nivel 9, pero entonces ya no será tramitadora de solicitudes; será técnica de solicitudes o supervisora auxiliar. A la derecha de Ariel se sienta Annette, una tramitadora del nivel 5 que está teniendo dificultades y ya ha recibido más

de una advertencia. El nivel 5 es el primer nivel después del período de formación. Ariel cree que probablemente despedirán pronto a Annette porque ya ha sido advertida varias veces y sigue teniendo problemas.

Como el resto de las mesas, la de Ariel está atiborrada con la parafernalia típica de los tramitadores. Ha organizado el escaso espacio de que dispone convirtiendo en un lugar eficaz para realizar su trabajo, pero ha tenido la precaución de dejar espacio para colocar suficientes objetos personales para personalizar el entorno de trabajo, incluyendo una planta, una foto de su novio y otra de su perro.

Cuando Ariel se acerca a su mesa, no hace caso de los dos mensajes telefónicos que le han dejado sobre el teclado. Tampoco hace caso del montón de solicitudes que alguien le ha puesto al lado del teclado para que se encargue de ellas. Pero sí que observa inmediatamente dos solicitudes cubiertas con unas hojas de color rosa: dos «nulos». ¡Mierda! Dos nulos más y a sólo dos días de acabar la semana. «¡Adiós, calidad!», exclama. Le hará falta mucha suerte si quiere compensarlos y mantener el porcentaje semanal de solicitudes correctas que necesita. Odia las anulaciones; son frustradoras y humillantes. No sólo suponen un índice de calidad más bajo para la semana en la que ocurren, sino que también suponen más trabajo porque se tienen que volver a tramitar.

Echa un vistazo al primer nulo. Siguiendo la norma, ha reembolsado el 85% de los costes del laboratorio, pero según el responsable de calidad estos costes estaban relacionados con una intervención quirúrgica en régimen ambulatorio que el plan reembolsa al 100% y, en consecuencia, también se debería haber reembolsado al 100%. Ariel lo tiene que comprobar. Se sienta, aparta los otros papeles y empieza a entrar en el sistema informático. «¡Pues sí que empezamos bien el día!», se queja a Annette.

Introduce su código de operador y su contraseña. La empresa es muy estricta en cuestiones de seguridad. Los usuarios deben salir del sistema si se alejan de su mesa, aunque sea por poco tiempo, pero en realidad no lo hace nadie. Ariel ha oído rumores de que hubo casos de malversación en el pasado y que varios trabajadores fueron despedidos, pero nadie parece conocer los detalles.

Cuando aparece la pantalla inicial, Ariel introduce el código de control del contrato de la empresa y el número de seguridad social del empleado. Luego examina el historial de solicitudes del paciente. El responsable de calidad tenía razón: los costes del laboratorio estaban relacionados con una intervención quirúrgica que ya había sido objeto de una solicitud anterior. Tendría que haberse dado cuenta: no hay nada que hacer. No intentará impugnar ese nulo. Vuelve a tramitar la solicitud con rapidez.

Luego examina el segundo nulo. ¿Cómo? Pero si el paciente ha sido visitado por unos dolores de cabeza. Y los exámenes neurológicos para los dolores de cabeza se consideran médicos, aunque exista un diagnóstico psicológico secundario. En consecuencia, no cabe aplicar el concepto «psi». Ya había comentado el caso

con Nancy y Sheila. Incluso se lo había consultado a Maureen, la instructora que ayuda a la gente con casos difíciles y que había estado de acuerdo con su conclusión. Ariel se acerca otra vez a Maureen para enseñarle el nulo, obtiene algunos gruñidos reconfortantes sobre el personal del departamento de control de calidad, regresa a su mesa, saca un formulario de impugnación del cajón y empieza a rellenarlo, explicando con detalle las razones de su decisión. Hace constar claramente que la instructora ha confirmado su resolución. Luego se acerca a la supervisora, que debe firmar el formulario antes de enviarlo al departamento de control de calidad. La supervisora mueve la cabeza en señal de solidaridad. Ariel está ahora totalmente segura de que podrá resolver este caso a su favor. ¡Qué alivio!

Ahora que ya se ha encargado de los nulos, Ariel lee los mensajes telefónicos y los coloca en una bandeja que tiene a su izquierda. Ya se encargará de ellos por la tarde. Luego empieza a examinar las otras solicitudes que tiene sobre la mesa. Muchas «solicitudes basura», que es como se llaman las solicitudes complicadas que exigen mucho trabajo. Ariel sabe organizarse bien. «Es la única manera de poder con este trabajo», suele decir. Lo que procura hacer es tramitar rápidamente las solicitudes fáciles durante la mañana para solucionar enseguida la cuestión de la «producción». Cuando ya ha alcanzado la cuota diaria, dedica las últimas horas del día a encargarse de las solicitudes «basura» y a hacer llamadas telefónicas.

Rápidamente, repasa los montones de solicitudes y separa las que va a tramitar esa mañana. Naturalmente, nunca se sabe de verdad cómo será una solicitud con un simple vistazo porque pueden surgir sorpresas cuando se abre el archivo del cliente en el sistema. Pero, como ya tiene un poco de experiencia, a primera vista ya se puede hacer una idea bastante buena sobre lo fácil o difícil que puede ser una solicitud. Normalmente, Ariel hace esta clasificación antes de marcharse para que el montón ya esté preparado para el día siguiente, pero ayer se entretuvo por teléfono con una mujer que se había divorciado y que quería saber por qué no se pagaban sus gastos. La mujer estaba muy disgustada porque Ariel debía proteger la intimidad de los clientes de Alinsu y no podía revelar la razón por la que sus solicitudes eran rechazadas. Sólo podía decirle que debería hablar de ello con su ex marido. Después de una larga discusión, Ariel puso la llamada en espera para recuperar un poco de aliento. Estaba tan enfadada que le temblaba todo el cuerpo. Acabó pasando la llamada a su supervisora porque la conversación ya estaba empezando a degenerar.

Ariel empieza con la primera solicitud. Una visita a la consulta, una serie de pruebas y algunas facturas de farmacia. Nada especialmente complicado. Quita las grapas y pega las facturas en unas hojas en blanco para mantenerlas juntas. Luego entra en la base de datos para comprobar que el trabajador esté en un archivo y que las fechas de expedición de las facturas sean posteriores a la «fecha de alta» del empleado y anteriores a la fecha de baja, si es que la hay. Hay varios

códigos que examinar: la sucursal de la empresa cliente, la condición del trabajador para comprobar que los familiares estén cubiertos y algunos otros códigos que, si estuvieran presentes, complicarían la tramitación de esta solicitud. Pero todo está en orden y puede empezar la tramitación.

Primero tiene que volver a introducir el número de seguridad social y el nombre para seleccionar el archivo que debe procesar. Como una solicitud se tiene que abonar bajo el plan que gobierna el período durante el cual se hicieron los gastos, el ordenador muestra las fechas de los distintos cambios de plan. Ariel selecciona el último cambio porque la solicitud es muy reciente. En la siguiente pantalla tiene que introducir el año de la solicitud y la fecha de recepción de la misma, que ha sido viñetada en rojo por el empleado que abrió la carta. Es fácil olvidarse de hacerlo porque el sistema introduce por omisión la fecha de la última solicitud tramitada. Sin hacer caso de varios mensajes de confirmación, pasa a la siguiente pantalla, donde comprueba la dirección. Es importante comprobar que la dirección sea correcta para que el cheque llegue a su destino adecuado. Si hay algún error en la dirección, aunque sólo sea el código postal, seguro que el trámite quedará anulado. Luego selecciona al hijo del cliente como paciente de una lista de personas a su cargo. Va con cuidado porque es fácil seleccionar a la persona que no es; el mes pasado tuvo un nulo por esta razón. Comprueba que el hijo tenga menos de 19 años. Tiene más, pero en una nota reciente que Patty añadió a su archivo consta que es un estudiante de jornada completa. Patty lo debe de haber investigado. Es muy responsable. Pero, como Ariel está aburrida y quiere levantarse un poco, se asoma por encima de la mampara y pregunta: «Eh, Patty, si dices en una nota que el hijo de un empleado es un estudiante de jornada completa, será que lo has investigado, ¿no?». «Pues claro», dice Patty. Así pues, no hacen falta más confirmaciones.

Ahora viene la pantalla «pagos», donde introducirá información sobre los gastos para poder calcular las prestaciones. Empieza con la visita a la consulta. En primer lugar introduce el tipo de servicio y luego el nombre del proveedor del mismo, lo que la lleva al fichero de proveedores. Allí se asegura de que la dirección del proveedor sea correcta porque el asegurado ha establecido que las prestaciones se desembolsen directamente al médico. Luego introduce la fecha del servicio y el importe. En este caso, también debe introducir una deducción porque el proveedor tiene un contrato especial con Alinsu. Emplea un formulario para calcular el importe de la deducción, buscando la tarifa normal para este tipo de visita de consulta en una carpeta de anillas, introduciendo la cantidad en la calculadora para calcular una reducción del 15% y eligiendo la cantidad mayor de las dos. Ha pensado que sería mejor para Alinsu tomar la más pequeña, pero el procedimiento exige tomar la más grande.

¡Oh, no! Otra vez no. No tiene ningún deseo de escuchar otra vez los planes de Annette de ir a Richland Hot Springs este fin de semana. ¿Para qué tanto baño de barro? ¿Es que tiene miedo de algo o qué?

Puesto que el paciente ha acudido a un médico «preferido», Ariel debe aumentar el porcentaje que reembolsar del 80 al 85%. Pero esto significa que tendrá que desglosar la solicitud en dos porque los otros importes se deberán reembolsar al 80% y no se pueden incluir en este pago. Le gusta la idea de que esta solicitud genere dos «lotes» que contarán de cara a su producción: después de haber dedicado tanto tiempo a esa tramitación nula, un poco de suerte nunca está de más. Con todo, comprueba enseguida en el fichero de proveedores que el laboratorio donde se realizaron las pruebas no tenga un contrato similar. Desglosar innecesariamente una solicitud es causa segura de problemas.

El resto de la solicitud va bastante rápido: introducir el código del diagnóstico y del tipo de contrato, saltarse la sección de coordinación, indicar la asignación de las prestaciones, acordarse de incluir dos párrafos explicativos automáticos para que el sistema los adjunte al cheque: uno para la deducción especial y otro para la franquicia que el sistema ha calculado automáticamente.

Ariel teclea y escribe con una impresionante rapidez. Sus ojos examinan a toda velocidad las pantallas del ordenador sabiendo qué debe buscar. Lo comprueba todo en la última pantalla y pulsa la tecla <Enter>. Luego obtiene una nueva solicitud para los gastos del laboratorio y las facturas de la farmacia. Tiene que comprobar que un fármaco que no recuerda haber visto antes esté aceptado. Joan dice que no hay ningún problema para las dolencias circulatorias. Naturalmente, las vitaminas no entran. Todo lo demás es normal. Recoge los papeles de las dos solicitudes, los une con un clip, los coloca en la bandeja de salida y rodea dos números en la hoja que usa para llevar el control del trabajo que va haciendo.

A las ocho y media la supervisora se acerca para repartir los cheques con la paga que pronto desaparecen en carteras y bolsos. También recuerda a todos que el departamento tiene una reunión a las 9 y pregunta quién va a hacer horas extra el sábado. Sin duda Ariel estará allí, por lo menos por la mañana. Un poco más de dinero nunca viene mal y los sábados no hay teléfono: puede poner al día su producción.

En este momento, el teléfono de Ariel empieza a sonar: una vez, dos veces. Coge el auricular de mala gana. Sin embargo, mientras habla, no interrumpe su trabajo y sosteniendo el teléfono contra el hombro sigue tramitando la solicitud que tiene entre manos:

- Compañía de seguros Alinsu. ¿En qué puedo ayudarle?
- Mire, me gustaría saber qué pasa con mi solicitud.
- ¿Cuándo nos la envió?
- Pues ya hace más de un mes.

Ariel se da cuenta de que necesitará acceder a cierta información para responder a la pregunta de esta persona y que no podrá terminar la solicitud que está tramitando en esos momentos. Tendrá que «salir» y perder toda la información que ya había introducido. «Esta lata de sistema, tienes que perder todo el trabajo cada vez que alguien te interrumpe y no es que pase pocas veces.» Resignada, anula la transacción y empieza a teclear la información de acceso que le ofrece su interlocutor, que no sabe el código de control de la empresa. «Si quiere, se lo busco.»

Ariel tapa el teléfono con la mano y se dirige a Annette. «Oye, ¿cuál es el código de control de ZollePro?», le pregunta. «Pues no sé, 211 no sé qué.» Ariel examina rápidamente su carpeta e introduce el código de control de la empresa. «Es el 21131», le comunica a Annette. La conversación telefónica continúa bastante rato, a veces poniendo a prueba la paciencia de Ariel. Hay un retraso; ¿qué puede hacer al respecto? Y ella no tiene la culpa de que administración no pueda registrar en el sistema la recepción de las solicitudes recibidas. Al final, su interlocutor cuelga. «Vaya paliza, es que no había manera de que acabara», dice Ariel quejándose a Annette. «Ya», contesta Annette, «como si no tuviéramos nada mejor que hacer».

A las 9, los tramitadores se acercan a la mesa de la supervisora para celebrar una reunión del departamento. Traen sillas y se sientan en semicírculo alrededor de la mesa. Las posturas varían, desde mantener la espalda recta hasta apoyarse en la mesa de al lado. La mayoría de los tramitadores se sientan con las piernas cruzadas y con la libreta en el regazo. Ariel observa las caras ya familiares de sus colegas. Sólo lleva allí poco más de un año y la de cosas que han pasado. Tantas conversaciones, tantos sucesos. Naturalmente, siempre hay alguien que actúa de una manera mezquina. No tienen nada mejor que hacer. Ahora todo el mundo está aquí, pero es por simple interés. Vienen aquí y trabajan ocho horas al día. Así es la vida. Muchos se enteran de todo lo que pasa, pero lo hacen por puro fastidio, piensa para sí.

Hay una mezcla de charlas locales con exclamaciones que cruzan el semicírculo. En general la atmósfera es relajada y tanto la charla como la configuración transmiten una sensación de jovial familiaridad. Estas reuniones se realizan periódicamente en la oficina, por lo menos una vez al mes, aunque normalmente suele haber más: siempre que hay alguna cuestión que discutir. Harriet, la supervisora, comprueba que todos estén allí. Esther sigue al teléfono. «Esperemos a que termine.» Ya se acerca con su silla. Unos momentos después, todo el mundo está listo.

Primero Harriet recuerda a todos la visita de unos clientes importantes y les pide que ordenen sus mesas y que no hagan el tonto mientras los visitantes estén presentes. Luego anuncia que tiene la lista de las vacaciones y que quiere que la rellenen. La lista se rellena por orden de antigüedad. Harriet es la primera y ya ha rellenado su casilla. La lista circulará por la oficina siguiendo el orden de los nombres impresos y nadie se la puede saltar.

Existe un problema con el número de teléfono gratuito que emplean los clientes de Alinsu para llamar y pedir información. La dirección sospecha que algunos tramitadores han dado el número a sus conocidos para que los puedan llamar gratis. A partir de hoy se registrarán todas las llamadas telefónicas que pasen de quince minutos. Harriet nota la tensión que ha provocado este comentario y enseguida aclara que el registro de estas llamadas no constituye en modo alguno una acusación. Sólo se realizará una investigación si aparece alguna pauta. Pero el tema parece delicado: hay quien refunfuña y se oyen algunos comentarios defensivos.

Entonces discuten la idea de crear una unidad telefónica dentro del departamento. La esencia de la propuesta es que en todo momento haya unos cuantos tramitadores que se encarguen de atender todas las llamadas y que se establezcan turnos para que todo el personal desempeñe esta tarea. Pero aún no saben bien cómo hacerlo. Harriet pide sugerencias y les dice que piensen cómo les gustaría poner en práctica esta idea. Ariel, como todos los compañeros con los que ha hablado, ni siquiera está segura de que esta unidad telefónica sea necesaria. Es bastante ambivalente en relación con las llamadas telefónicas. Las ve como una interrupción bien o mal recibida, según las circunstancias. Y sin duda las percibe como obstáculos para la producción. A veces se pasa la mitad del tiempo colgada al teléfono. Las llamadas rompen la tranquilidad y pueden llegar ser muy desagradables cuando los clientes se ponen tontos. Pero también rompen la rutina. Y el hecho de tener que responder al teléfono le permite recibir llamadas privadas sin llamar la atención.

El siguiente punto que hay que discutir es una nota que modifica los códigos que los tramitadores deben usar para indicar los tipos de servicio prestados por los proveedores. Harriet repasa la nota con los tramitadores, explicando cada punto y dejando que hagan preguntas. El cambio es sustancial porque estos códigos se emplean con mucha frecuencia, pero es recibido por todos con bastante indiferencia: sólo se trata de otro cambio, otra «mejora» que sólo complicará su trabajo un poco más. El cambio entrará en vigor el lunes, después de que se haya instalado la nueva versión del sistema. En este trabajo, si no te van los cambios, más vale que lo dejes.

Luego, Harriet pregunta a los tramitadores si tienen alguna cuestión que plantear. La supervisora auxiliar se queja de que últimamente ha habido demasiados pagos de más. Según ella, la culpa es de los tramitadores porque no comprueban suficientemente qué entra y qué no entra. Nancy les recuerda a todos que no pueden seguir pagando sesiones de fisioterapia durante mucho tiempo, aunque un médico haga una nueva prescripción. Deben tener un informe de los progresos. Y, si un tratamiento de fisioterapia dura más de un año, se debe poner en manos de la unidad técnica. Por último, Beliza dice: «Bueno, pues yo tengo el problema de la franquicia esa». Todos sabemos de qué habla. Ciertos

planes estipulan una manera muy complicada de determinar cuándo se satisface una franquicia familiar. A este comentario le sigue una discusión muy animada a la que todos aportan ejemplos y explicaciones parciales hasta que Beliza parece satisfecha: «Es fácil explicarlo aquí, pero es una lata explicarlo por teléfono», dice. Muchos asienten con la cabeza.

El domingo pasado fue el cumpleaños de Sara, la supervisora auxiliar. Se encuentra con un pastel de cumpleaños en la mesa, junto con un pequeño regalo de todo el departamento. Incluso los acontecimientos tan pequeños como éste hacen que el lugar sea más agradable, como el pisolabis del día de San Valentín o la fiesta de Navidad. Y la noche de *Halloween* es difícil creer que se está en una oficina, con adornos por todas partes, concursos para nombrar la mejor unidad y los mejores vestidos, desfiles y premios. Pero el acontecimiento favorito de Ariel sigue siendo el «Kringeling». Durante una semana, antes de Navidad, cada empleado del departamento coloca todos los días pequeños regalos en las mesas de los demás y la gracia está en adivinar quién ha colocado los que encontramos en nuestra mesa. La gente se lo toma muy en serio ideando planes, despistando, adivinando, engañando, fingiendo, intercambiando información. Entonces se da uno cuenta de lo bien que se conocen todos. El año pasado, Ariel pudo eliminar a todos los candidatos salvo a cuatro porque había recibido una nota muy sofisticada hecha por ordenador y sabía que sólo había cuatro personas capaces de hacerlo.

Ahora Sara apaga las velas de un soplo y empieza a cortar el pastel mientras los demás aplauden y rien. Ella y Trish reparten las raciones. Esto de los pasteles siempre es bien recibido porque rompe la rutina diaria, aunque el baño que los recubre suele ser demasiado empalagoso. A Ariel le ha tocado una esquina con más de un centímetro de manteca azucarada en tres de los lados. Sin embargo, antes de que pueda acabar de comérselo, la supervisora dice: «Bueno, pues me alegro de que nos hayamos visto todos». Ariel se da por enterada de esta invitación para volver a trabajar y se lleva su trozo de pastel.

La reunión y la ceremonia de cortar el pastel han durado unos 45 minutos y Joan se pregunta si la parte del pastel cuenta como descanso de la mañana. Se habla un poco sobre el tema, pero no se le pregunta directamente a la supervisora. Junto a todos los demás, Ariel decide suponer que no cuenta y esperar a ver qué pasa. A las diez y cuarto se va a la sala de descanso con Joan, donde dedican la mayoría de los diez minutos que tienen a hablar del uso que hizo Trish del carné de conducir de su hermana para entrar en un bar el sábado pasado y del miedo que pasó cuando se lo comprobaron. Suerte que ella y su hermana son prácticamente iguales. Mientras bajan por la escalera de caracol para volver a su sitio, Ariel recuerda sus propias aventuras. Cuando se sienta frente a su mesa, vuelve a entrar en el sistema y empieza a trabajar. Al cabo de un rato comenta sin mirar a Joan: «Una de las ventajas de ser mayor de edad es que no tienes que preocuparte

de esas cosas». Dos solicitudes fáciles, dos círculos marcados en rápida sucesión. Joan ha estado pensando en el comentario de Ariel sobre la mayoría de edad y dice: «Pero entonces tienes muchas más cosas de las que preocuparte, ¿no?».

Un poco antes de las once, Beliza se acerca a la mesa de Ariel y le pregunta qué quiere para almorzar porque va a llamar a la cafetería. Si se hacen los pedidos de antemano, salen un poco más baratos y hay que esperar menos; y, como sólo tienen media hora para comer, no andan sobradas de tiempo. Con todo, piensa Ariel, es mejor tener poco tiempo para comer y poder salir antes. «Un bocata de jamón con lo de siempre.»

Mientras rodea con un círculo el código de la solicitud que acaba de tramitar en la hoja correspondiente, Ariel calcula en el margen cuánto le falta para llegar al cupo de cada hora. Hoy la cosa va bien, no como ayer.

Bueno, ahora resulta que no han puesto el CC (código de contribuyente) de este médico. ¿Tanto les cuesta rellenar por completo los impresos? Ariel tiene que enviar una carta solicitando la información: esto significa dejar de lado la solicitud y ponerla en la bandeja donde guarda las solicitudes pendientes de más información. Ha oído decir que hace unos cinco o seis años bastaba con llamar a la consulta del médico, pero ahora es necesario ponerlo todo por escrito. Saca un impreso del cajón y rellena una solicitud para enviar un formulario por carta. Annette quiere saber si puede dar por descontado que la fecha de un tratamiento en urgencias es la fecha del accidente cuando el paciente no ha hecho constar esa fecha. Ariel no está segura: las fechas de los accidentes son importantes a causa de las prestaciones temporales complementarias para accidentes que estipulan ciertos planes. Joan dice que ella siempre ha dado por sentado que las fechas son las mismas y que nunca se lo han anulado.

Ariel está tramitando una solicitud de la que se sospecha que existe una enfermedad previa. En el ordenador, repasa el historial de la solicitud para ver cómo se ha tramitado esta cuestión hasta ahora. Como el plan tiene un límite de 2.000 dólares para las enfermedades previas y los gastos realizados hasta ahora para esta enfermedad sólo ascienden a 384, no hay necesidad de investigar más. Sólo hace falta investigar cuando los gastos pertinentes se acercan al límite. Es una de esas cosas en las que se da por sentado que nadie hace caso. Pues muy bien. Investigar una «previa» puede llegar a ser algo muy complicado, con montones de cartas y llamadas telefónicas. En este caso, paga la solicitud y adjunta una nota en la que hace constar cuánto se ha pagado hasta ahora del total permitido. En esta oficina, algunas personas son buenas con las notas y otras no. Por ejemplo, cada vez que alguien cambia una dirección —algo que Ariel ya ha hecho tres veces hoy mismo— se supone que debe adjuntar una nota al respecto con la fecha y el origen de la nueva dirección, para que, si otro tramitador recibe una solicitud antigua con una fecha anterior a la del cambio, no vuelva a poner la antigua dirección. Como esto no lo hace todo el mundo, crea problemas a otras

personas. Ariel es muy diligente en esta cuestión, pero con las notas es necesario saber de quién te puedes fiar.

De repente, Trish pregunta desde detrás de la mampara: «Maureen, ¿sabes lo que es una "incapacidad del cuello uterino"?» La asegurada lo ha puesto como justificación para una ecografía». Maureen contesta: «Estoy bastante segura de que se acepta, pero nos lo debería decir el médico y no sólo la asegurada». Ariel se pregunta qué puede ser eso de una «incapacidad del cuello uterino». No tiene muy buena pinta. Y la respuesta de Maureen, aunque adecuada para esta ocasión, no es que aclare mucho las cosas. En la tramitación de solicitudes se trabaja con mucha terminología médica. Durante el período de formación tenían una asignatura de términos médicos con todas las raíces griegas, pero Ariel no se había enterado de nada. Ahora que ya lleva bastante tiempo en esto, ya sabe mucho más. Lo nota cuando ella misma va al médico. Naturalmente, no se jacta de ello porque su comprensión poco tiene que ver con la medicina. Simplemente se dedica a tramitar solicitudes, como la de este útero. Pero bueno, lo que en el fondo importa es que una «incapacidad del cuello uterino» entra. No hace falta preguntarle a Maureen.

Ya es mediodía. Beliza pasa a buscarlas para el almuerzo. Ariel mira la hoja de trabajo para ver cuántas solicitudes ha tramitado hasta ahora. Son veintidós sin incluir el nulo que ha tenido que volver a introducir porque no cuenta como producción. De momento va bien, pero puede que tenga que saltarse el descanso de la tarde. Ariel, Beliza, Sandra, Eric y Ruth bajan en ascensor para ir a la cafetería de la planta baja. Sandra está preocupada porque últimamente su calidad ronda el 80% y se supone que no debe ser inferior al 95%.

El modesto mobiliario de la cafetería contrasta totalmente con el estilo del edificio. La primera vez que Ariel salió del vestíbulo suntuosamente decorado para pasar por la pequeña puerta que se encuentra en la esquina derecha del hueco del ascensor, recuerda que se quedó muy sorprendida. Había esperado encontrarse con una moderna cafetería con un mostrador bien surtido de productos. En cambio, se había encontrado con una sala muy pequeña, mal iluminada, con unas cuantas sillas y mesas muy feas, de color marrón oscuro, y un televisor en un rincón. En el mostrador se ofrecía un menú muy sencillo y las paredes estaban cubiertas con estanterías llenas de los alimentos empaquetados típicos de una gasolinera. Pero, pensándolo bien, ahora le gusta que sea así porque por lo menos es barato. A veces sonríe cuando piensa que esa cafetería, encerrada en un rincón de un edificio cuyo estilo refleja los gustos del ejecutivo cosmopolita y los medios económicos de su gigantesco patrono, se parece muchísimo a ella.

Después de comprar el almuerzo, se sientan todos en una mesa. Beliza tranquiliza a Sandra diciéndole que su calidad no influirá en su sueldo hasta que le den un aviso. Cuando Sandra expresa su sorpresa porque aún no se lo han dado,

Ariel le pregunta: «¿Quieres que les digamos que te lo den?». Todos se ríen. «Esta mañana se me ha pasado volando», comenta Eric. Ariel está de acuerdo: «Pues sí, esas reuniones siempre ayudan». Se quedan en silencio unos instantes, quizá disfrutando del momento tanto como de la comida.

La conversación se reanuda. La calidad es un problema para todo el departamento. Por eso se ha planteado la idea de una unidad telefónica. Con tantas interrupciones telefónicas es fácil cometer errores por descuido. Eric no sabe si le gustaría pasarse toda una semana atendiendo el teléfono. ¿Y qué harían cuándo hubiera demasiadas llamadas al mismo tiempo? ¡Y encima van a registrar las llamadas largas! Todos sabemos que hay llamadas de trabajo que son largas. Beliza les recuerda aquella llamada de 45 minutos de duración que casi la vuelve loca. Sin duda, «ellos» acabarán por darse cuenta de que este planteamiento es injusto.

Ruth menciona la tormenta que se espera para esta noche y Beliza empieza a contar su aventura durante aquel terrible diluvio de hace unos años. Su marido estaba seguro de que la carretera estaba bien y el agua no era muy profunda y se puso a conducir. Pero, de repente, el coche se empezó a hundir y el agua empezó a entrar por todas las rendijas. Tuvieron que salir por las ventanillas y subirse al techo. Su marido tuvo que meterse en el agua y vadear para conseguir ayuda. El escéptico chófer de la grúa se reía de su marido hasta que vio el automóvil y se dio cuenta de que tendría que sumergirse en el agua para engancharlo y poder sacarlo. Lo bueno es que el coche arrancó a la primera ante la mirada atónita de todos los curiosos que se habían congregado. Beliza siempre sale con alguna de estas historias increíbles. Pero ha llegado el momento de volver.

Cuando llegan a la oficina, se encuentran con un vistoso ramo de flores en la mesa de Harriet. Como Harriet ha salido a almorzar, se enteran por Trish de que ayer su marido se había olvidado de que era su aniversario y que lo había sentido mucho. Con todas las flores que había enviado, estaba claro que era así. Ariel se da cuenta de que la mesa de Joan está muy ordenada. Recuerda que vienen los visitantes y ordena un poco la suya. En la bandeja del correo se encuentra con la respuesta a una pregunta que había hecho al departamento técnico. «Este tío me va a echar la caballería encima.» Joan le pregunta a quién se refiere y Ariel le recuerda el caso:

- La franquicia de su esposa no se puede transferir de una empresa a otra.
- Recuérdale el remanente de tres meses. Eso lo dejará más tranquilo.
- Buena idea.
- Es que se porta como un niño.
- Pues ya tiene veintitrés años.
- A la más mínima se sube por las paredes.
- Trabaja en el almacén o algo así.

Cuando Harriet regresa del almuerzo, le pasa a Ariel la respuesta del departamento de calidad a la impugnación que ha presentado por la tramitación nula. Han dado su elección por válida. ¡Perfecto! A pesar de que vigila su peso y del pastel de la mañana, Ariel se permite el lujo de tomar un bombón de chocolate de la caja que hay en la mesa de Harriet. Es difícil resistir la tentación con esa caja siempre ahí, tan tentadora. Y Roberta, que es del nivel 8, se ha nombrado a sí misma proveedora oficial de chucherías para todo el departamento. Guarda una buena provisión de productos, desde barritas de caramelo hasta pastillas de chicle e incluso tiritas. Dice que los tramitadores son como niños y que es bueno tenerlos contentos.

Otra vez a trabajar. En una solicitud de ambulancia, Ariel no ve ningún diagnóstico. Se acerca a Nancy, quien le dice que encuentre uno que vaya bien en el historial de solicitudes del paciente. ¿Cualquier cosa que vaya bien? Bueno, la verdad es que tiene razón, hay que seguir con las tramitaciones, controlar el coste por solicitud, pero estos atajos no los enseñan durante el período de formación. Sin ellos no habría manera de realizar el trabajo. La cara de Ariel debe de haber reflejado sus pensamientos porque Nancy la tranquiliza con una sonrisa de complicidad: «¡Bienvenida a la tramitación de solicitudes!».

Durante la formación, todo parece muy estricto y todo es blanco o negro. Pero, en la práctica cotidiana, todo el mundo aprende los atajos para cumplir con la producción. Por ejemplo, en los cursos se dice que una solicitud se debe empezar rellenando los impresos que servirán como cubiertas de los documentos microfilmados. Pero la mayor parte de la información de estos impresos no se usa nunca y está repetida en la documentación de la solicitud que se adjunta. Por lo tanto, los tramitadores con experiencia no rellenan el impreso por completo y esperan hasta haber completado toda la solicitud. Cuando le dan a la tecla que indica que ya han acabado, el sistema informático les da un número de serie. Si el número acaba con una D, no hay ningún problema, se pagará y pasará al archivo. Pero si el número acaba con una Q, la solicitud se debe enviar al departamento de calidad y entonces se debe rellenar rápidamente el resto del impreso. Todos aprenden a hacerlo a las pocas semanas de empezar a trabajar.

Se puede decir que alguien es bueno tramitando solicitudes cuando puede encontrar con rapidez maneras legítimas de conseguir que se reembolsen los gastos en una medida razonable. Se deben elegir códigos de procedimiento para tratamientos médicos que permitan una cobertura suficiente. Se debe desarrollar un buen sentido de lo que es razonable, haciendo malabarismos para crear con rapidez una historia que tenga sentido. Lo que hace que una historia «tenga sentido» no se puede enseñar en los cursillos de formación. Incluso los instructores reconocen que esas cosas, de momento, se deben aprender «como Dios manda», pero que los atajos se aprenden en cuanto se empieza a trabajar de verdad.

Pero los atajos no siempre son buenos para la empresa o para el cliente. Por ejemplo, Alinsu tiene una regla según la cual, si una solicitud tramitada recibe una «Q», volver a trabajar en ella para hacer un cambio cuenta como un nulo, es decir, como un error en la evaluación de la calidad del tramitador. Naturalmente, si todo el mundo pudiera retocar tranquilamente sus Q, lo tramitaría todo a toda velocidad y luego revisaría las Q para comprobarlas con todo cuidado. Pero la empresa quiere que se preste la misma atención a todas las solicitudes. Por lo tanto, lo que la gente aprende a hacer es que, si detecta un error en una solicitud Q cuando ya la ha terminado y enviado, lo mejor es no decir nada porque siempre hay la posibilidad de que el responsable de calidad no se entere del error. Los errores que se descubren fuera del proceso de revisión interno —por ejemplo, por la queja de un cliente— no cuentan como un error del tramitador.

La solicitud que Ariel tiene ahora entre manos parece un duplicado, pero la consulta por ordenador no lo deja claro; necesita comprobar la factura original para ver si los servicios cubiertos son o no los mismos. Ariel se acerca al lector de microfilmes, pero la solicitud era muy reciente y el laboratorio aún no ha devuelto la película. Así que tiene que llenar una solicitud para que administración le envíe una copia en papel de la factura original. Anula el proceso y aparta la solicitud. Tendrá que volver a empezar cuando le llegue la respuesta. Desde el otro extremo del pasillo, Beliza pregunta: «Los de Transco son “fin de mes” o “fecha de baja”?»». Lo que quiere saber es si la cobertura de un empleado de Transco que deja el trabajo sigue vigente hasta fin de mes. Algunas empresas lo hacen así y otras no. Annette contesta: «Creo que son “fin de mes”». Pero Joan la corrige: «No, que lo acaban de cambiar. Estaba en una nota la semana pasada». Ariel oye la conversación y toma nota mentalmente.

Los cuatro visitantes anunciados por la mañana acaban de llegar y vienen hacia el departamento de Ariel. Kathryn, la ayudante de dirección, y Roger, del departamento técnico, les guían en la visita. También ha venido alguien de la oficina central que ya ha estado aquí antes para hablar con el director de la sucursal, pero Ariel ni siquiera sabe quién es. Sabe muy poco de la central. Los visitantes son clientes importantes que representan un caso con más de 20.000 «vidas». La oficina tiene muy buen aspecto. Ariel no puede oír lo que comenta el grupo y ni siquiera lo intenta. Durante un instante le llamó la atención su manera de andar, muy despacio, con mucha seguridad y con una sonrisa inmutable. Nota cómo lo observan todo y la amplitud de sus gestos mientras se pasean por la oficina, discutiendo, apuntando, riendo, asintiendo. Hay una cierta elegancia típica de los directivos en su manera de mirar ese panorama laboral. Ariel piensa en largas distancias, en aeropuertos y automóviles con teléfono, en salas de reunión y firmas, en gráficos y datos estadísticos. Los visitantes y sus guías pasan por su mesa; son seres de otro mundo deslizándose por el pasillo. Ariel se inclina sobre la mesa mientras sus dedos golpean rítmicamente el teclado, su mirada atenta

examina los caracteres de la pantalla y su espíritu se acurruca en su exiguo espacio de trabajo. De repente, aquel deslizarse se interrumpe. Uno de los visitantes acaba de ver la placa con el nombre de Beliza. Han hablado varias veces por teléfono, pero nunca se han visto personalmente. Beliza se pone de pie. «Encantada de conocerle.» Se dan la mano e intercambian algunas palabras mientras ríen; son colegas. Luego Beliza se sienta y el grupo continúa.

La tarde se le hace muy larga a Ariel. En este trabajo, las horas pasan a veces a una velocidad increíble, con períodos de intenso trabajo entre descanso y descanso, pero a veces pasan con una lentitud exasperante y cada minuto se hace eterno. Ariel se siente muy cansada y quiere irse a casa. En general, las mañanas pasan con ligereza, pero las tardes siempre son una lata. El momento más difícil es después del almuerzo. Pero normalmente la cosa se anima después del descanso de la tarde hasta que, por fin, llegan las 4: al ascensor, al aparcamiento y otra vez en el coche. Hoy Ariel no hará el descanso de la tarde y se quedará hasta las cuatro y diez. Mira hacia arriba. Blanca y redonda, sobre la mesa de la supervisora, la cara plana y sin ojos del reloj preside todo el día, supervisando incluso a la supervisora. «Qué larga se me hace esta tarde», se queja Joan. Ariel asiente con la cabeza.

Cinco solicitudes fáciles más antes de empezar a tramitar la «basura» y ocuparse de otros asuntos hasta que llegue la hora de salir. «Lo que necesito es que llegue el fin de semana», piensa Ariel. El fin de semana siempre está ahí. No es como el reloj. No regula las exigencias de producción. Pero da a cada día de la semana un tono ligeramente distinto. Anima las conversaciones con sus aventuras pasadas y futuras. Ariel decide que el sábado sólo trabajará media jornada.

«Ya he cumplido la producción», dice Ariel triunfalmente mientras marca con un círculo el número 37. El hecho de llegar pronto a la producción estipulada es algo que vale la pena anunciar a los demás. A medida que pasa el día, la tarde se puede convertir en una carrera a toda velocidad o en un remanso de placidez. Piensa en pedirle a Roberta una de esas barritas de caramelo. Pero no, mejor que no. Abre el correo y hace unas llamadas telefónicas, incluyendo una a su novio. «Nos vemos mañana.» Joan consigue salir a las 3.

Cuando Ariel se dispone a abordar el montón de solicitudes basura, es interrumpida por la petición de Ruth: «¿Puedes venir a mirar mi pantalla?». «¿Qué he hecho?», pregunta Ariel. «Es que no entiendo esa nota que has puesto», explica Ruth. Ariel se acerca a su mesa, mira la nota y aclara los datos que había introducido sobre un niño adoptado.

Cuando vuelve a su mesa, Ariel empieza a tramitar la primera solicitud basura. Tarda unos 25 minutos. Cuando pulsa la tecla para enviar la solicitud, el sistema le dice que es una «Q». Ariel no sabe exactamente qué criterios sigue el sistema para asignar las Q. En el fondo cree que se asignan más bien al azar, aunque para ciertos planes aparece con más frecuencia. No sabe en qué medida

la aparición de una Q está determinada por el tipo de solicitud que se tramita o por la manera de tramitarla, pero ha oído decir que la supervisora puede manipular el sistema para enviar las solicitudes que crea oportunas a control de calidad. A Ariel le han estado saliendo más Q de lo normal. Cuando le aparece ésta, se queja en voz alta: «¿Cómo? ¿Otra Q? ¡Pero qué pasa! ¡Ya llevo 25 minutos con esta solicitud!». Nadie dice nada. A nadie le gustan las Q. Sara le dijo una vez que es mejor tener muchas solicitudes revisadas porque entonces cada error representa un porcentaje más pequeño. Con todo, a nadie le gusta que le revisen su trabajo, sobre todo después de dedicarle tanto tiempo. Qué se le va a hacer, sigamos con la basura.

Son las cuatro menos diez; Ariel estará saliendo dentro de 20 minutos. Decide dejar las solicitudes basura y preparar el trabajo para mañana. Se acerca a Sara, la supervisora auxiliar, para pedirle trabajo. Cuando las solicitudes llegan a Alinsu, administración las ordena según el plan. Los planes grandes se apilan en montones separados y los planes pequeños se mezclan en un solo montón. Ariel pide a Sara un montón fácil y le recuerda los trabajos complicados que le tocaron a principios de semana. Sara le da un montón del ayuntamiento: se trata de un plan fácil. Ariel le da las gracias: mañana podrá acabar pronto la producción y podrá poner al día las solicitudes basura. Vuelve a su mesa y prepara el montón para mañana. Sólo unos cuantos problemas previsibles.

Las cuatro y cinco: ha llegado el momento de salir. Ariel ha tramitado 41 solicitudes, de las que 17 eran totalmente rutinarias, 20 tenían alguna dificultad o complicación y 4 eran basura. Ha atendido 26 llamadas telefónicas, 7 de ellas desagradables. Ha hecho 9 llamadas, con 5 que exigían un seguimiento y con 2 en las que el interlocutor no ha sido muy cooperador. Rellena su hoja de producción: «¿Cuánto tiempo podemos descontar por la reunión de hoy?». «Unos cuarenta y cinco minutos.» Ordena la mesa a toda prisa y coge el bolso y la chaqueta. «No te olvides de que hoy toca entregar los informes», le recuerda Annette. Vaya, se le había olvidado. Se sienta y empieza a contar las solicitudes sin tramitar que tiene en varios montones sobre la mesa. Quieren saber la antigüedad de las solicitudes. Cuando acaba ya son las cuatro y veinte. La pobre Annette aún tendrá que quedarse un buen rato más, esforzándose por llegar a la producción. ¿Por qué no lo deja? Ariel supone que cuesta aceptar que se es incapaz de hacer algo. Se acerca a toda prisa a la mesa de Harriet para fichar.

A estas horas el ascensor está que echa humo de tanta gente que lo espera. Ariel le dice a Lisa que tenía razón sobre el traspaso de aquella franquicia. Lisa le responde que sólo era una suposición. La conversación sigue en el ascensor. ¿Su hermano aún sale con Shirley? Ha oído decir que han roto. No, no, todavía siguen juntos. Me alegro por ellos. El abarrotado ascensor llega al vestíbulo y se vacía en un instante. «¿Sabías que Norma Wong lo deja después de diez años?» «¿De verdad?» «Sí, había encontrado otro trabajo en Casus Casualties. Le ha-

bían preguntado cuánto cobraba. Les mintió y aún le ofrecieron más.» ¡«Pues qué bien!» En el vestíbulo, algunos tramitadores se callan y otros siguen hablando hasta llegar a la puerta. Pero, cuando se dispersan por el aparcamiento, todos se quedan callados: tienen ganas de llegar a casa.

El tráfico de la autopista ya empieza a ser lento. Ariel mira la ciudad y observa la nube pardusca de contaminación que cubre las colinas: es como si el cielo hubiera arrastrado por el suelo el dobladillo de su luminoso traje de fiesta. Y el hecho es que la cosa parece ir a peor. La contaminación le preocupa mucho. Seguro que produce cáncer. Se acuerda de esa señora ya anciana cuyo marido tenía un cáncer de pulmón y que la había llamado tres veces para hacerle la misma pregunta sobre las prestaciones hospitalarias. ¿Cómo acabará todo esto? Ariel incluso estaría dispuesta a pagar un poco más por la gasolina si supiera que ello podría ayudar. Pero seguramente acabaría en el bolsillo de alguien. Mientras enciende la radio y sigue el ritmo de la música tamborileando con los dedos en el volante, piensa en el sistema informático que emplea, en el otro que pronto van a instalar —y que, según dicen, hace muchas cosas más— y en el ascensor que habla. ¿Contaminación? «Bueno, seguro que algo se les ocurrirá.»

Viñeta II: los «C, F y J»

En determinadas circunstancias, una persona está cubierta por más de un plan de seguro médico. Por ejemplo, los niños pueden estar cubiertos por los planes de los dos padres. De manera similar, los jubilados pueden acogerse al seguro estatal Medicare¹ y seguir cubiertos por el plan de su anterior empresa. Si cada plan pagara el normal 80% de los gastos médicos de un servicio dado, estos pacientes recibirían prestaciones superiores a los gastos reales. Pero las aseguradoras estadounidenses que ofrecen pólizas colectivas han firmado un acuerdo federal para coordinar las prestaciones recibidas a través de múltiples planes. La coordinación de prestaciones (CDP) es una tarea bastante común. En el caso más usual, la aseguradora principal cubre el 80% y la secundaria se encarga del 20% restante. Pero las cláusulas de coordinación pueden llegar a ser muy complicadas y a veces confunden por igual a clientes y tramitadores.

Especialmente confuso era un nuevo plan para jubilados cubierto al mismo tiempo por Alinsu, en nombre de la empresa, y por Medicare. Este plan se conoce con el nombre de coordinación de prestaciones «por reducción» porque Alinsu reduce su aportación en función de los pagos hechos por Medicare. En otras palabras, en lugar de hacerse cargo de la diferencia entre lo que paga Medicare y las facturas reales, como en la coordinación normal, Alinsu se limita a compensar la diferencia entre la cobertura de Medicare y la suya. Así, si Medicare cubre el 70% de un tratamiento y Alinsu lo cubre al 80%, Alinsu sólo paga el 10% de diferencia. Y, si la cobertura de Medicare es igual o superior a la de Alinsu, ésta no paga nada.

1. Un plan gubernamental de seguro médico para jubilados de Estados Unidos.

Lo que complica esta situación es que Alinsu no compara los dos fondos caso por caso, sino que compara los totales acumulados por el paciente durante el año. Como las primeras solicitudes pueden influir en las posteriores, a veces el cálculo de las prestaciones parece aleatorio. Un tipo de factura que normalmente es causa de pago de repente puede dejar de serlo y más adelante volverlo a ser en función de lo que haya ocurrido mientras tanto. Los clientes suelen sentirse desconcertados, y muchas veces enfadados, por esta aparente aleatoriedad.

Para poder calcular estas prestaciones los tramitadores emplean el impreso que se muestra en la figura 0.4. El impreso CDP, que es como lo llamaré aquí, se presentó brevemente a los tramitadores durante el cursillo de formación. El instructor no intentó dar una explicación detallada del concepto de «coordinación» y los asistentes tampoco la pidieron. Después de una breve introducción, la formación se centró rápidamente en el uso del impreso. Ignorando el contenido de las etiquetas de cada línea, la clase realizó los cálculos línea por línea con unos cuantos datos ficticios. El instructor mostró a la clase dónde buscar los valores que introducir en las diversas líneas del impreso y dónde anotar los resultados de las líneas C, F y J. Después de unos cuantos ejercicios, nadie tuvo ningún problema en obtener las respuestas correctas.

Formulario de reducción de prestaciones		
A.	Acum Prev Prest Alinsu	\$ _____ (C Solic Anterior)
B.	Solic Prest Actual Alin	+ _____
C.	Total Prest Acum Alin	= _____
D.	Acum Prev Prest Medicare	_____ (F Solic Anterior)
E.	Solic Prest Actual Medicare	+ _____
F.	Total Prest Acum Medicare	_____
G.	Total Respon Alinsu (C - F)	_____
H.	Pagos Prev Alinsu	- _____ (J Solic Anterior)
I.	A pagar ahora (introducir 0 si el resultado es negativo)	= _____
J.	Total Pag Alinsu (H + I)	\$ _____

**C, F, J se deben consignar en el fichero del solicitante para futuros cálculos.

FIGURA 0.4. Impreso CDP.

Sin embargo, la presentación hecha en el cursillo de formación tenía poco que ver con la realidad. Los números ficticios que se empleaban no entrañaban ninguna responsabilidad. El verdadero aprendizaje tenía lugar «en el tajo». Aquí, la coordinación de prestaciones causaba problemas. A los tramitadores no les gustaba el procedimiento. Aunque podían realizar correctamente los cálculos siguiendo las instrucciones del impreso, normalmente se sorprendían al ver los resultados que obtenían:

Lo hagas como lo hagas, el 99% de las veces no obtienen ninguna prestación: tanto trabajar para nada. Me deja totalmente confundida y el hecho es que debo abonar estas solicitudes.

Para determinar si los resultados obtenidos son razonables o no, los tramitadores menos experimentados solían pedir ayuda a alguien siempre que tenían que hacer estos cálculos. Todos sabían qué hacer, pero necesitaban la confirmación de alguien con experiencia. Y ni siquiera la persona que solía ayudarles, una veterana muy experimentada, estaba totalmente segura de por qué ciertos resultados eran razonables. Como había visto que muchas de esas solicitudes habían pasado con éxito el control de calidad, había adquirido la confianza suficiente en el procedimiento de cálculo prescrito para suponer que los resultados que obtenía debían de ser correctos. Sin embargo, seguía sin comprender del todo la razón de que fueran correctos y razonables.

Si todo lo que los tramitadores tuvieran que hacer fuera calcular las prestaciones que hay que pagar, la coordinación de beneficios por reducción no sería más que otra actividad cuyo significado más amplio quedaría fuera de su esfera. Sin embargo, el resultado de muchos de estos cálculos de CDP eran llamadas telefónicas de los clientes afectados que no podían comprender el breve mensaje que explicaba la razón de que su solicitud fuera denegada:

ESTA LIQUIDACIÓN REDUCE NUESTRAS PRESTACIONES EN FUNCIÓN DEL PAGO HECHO POR MEDICARE Y DE ACUERDO CON LO ESTIPULADO EN EL PLAN COLECTIVO.

Los tramitadores ya esperaban esas llamadas: «Sabes que te van a llamar, seguro. Nunca falla». También era seguro que las llamadas iban a ser difíciles: «Y se enfadan, se enfadan mucho. Y no les puedo culpar por hacerlo».

Además del disgusto que provocaba en los clientes el hecho de recibir o no las prestaciones de una manera aparentemente aleatoria, los tramitadores también se sentían poco preparados para explicar cómo se calculaban las prestaciones:

Mira, sé que mi coche anda, pero no sabría decirte cómo. ¡Y eso no se lo puedes decir a alguien que llama para saber qué hay de su dinero! Se pasa mucha vergüenza

cuando llamas y dices: «Mire, no sé cómo, pero ésa es la cantidad que le toca. Lo siento». Quiero decir que te da vergüenza no tener esa información.

Tampoco la presentación que se hizo en una reunión convocada para abordar este problema pudo hacer que los tramitadores comprendieran los conceptos subyacentes y la información necesaria para explicárselo a los clientes. Se les dijo muchas veces que explicaran a los clientes que estas prestaciones se calculaban a partir del total acumulado anual para garantizar una «equidad». Sin duda, era útil y pertinente saber que parte de la confusión se debía a la base acumulada del cálculo. Sin embargo, aunque la reunión se centró en la definición del término acumulado, la explicación siempre se hacía en abstracto y este término y el concepto de «equidad» siguieron siendo tan vagos como antes. Los términos y la actividad cotidiana de emplear el impreso seguían sin encajar. No se habló del papel de estos acumulados en casos concretos, ni del tipo de «equidad» que producían, ni de la medida en que el procedimiento que seguir con el impreso aplicaba estos principios. Tampoco se habló de los problemas de los clientes ni de las preguntas que hacían o las explicaciones que esperaban. La reunión no había servido para aclarar las dudas de los tramitadores con los que hablé.

- ETIENNE: ¿Y qué has sacado de todo esto?
- SHEILA: Pues que entenderlo, lo entiendo. Pero no sabría explicárselo a un cliente. Sé cómo hacerlo en el ordenador, aquí no hay ningún problema. Y, bueno, cuando no es un «C, F y J», pues lo puedo explicar, ¿no? Pero, cuando te cae una de ésas, es como ha dicho alguien en la reunión, no les puedes decir: «Pues resto esta línea de esta otra», eso no funciona. Total, que no sabes qué decirles.
- ETIENNE: O sea, que en el fondo no entiendes del todo qué pretende Alinsu con eso, ¿no?
- SHEILA: La verdad es que no.
- ETIENNE: ¿No? ¿Y la reunión [del departamento con el instructor] no ha servido para nada?
- SHEILA: Pues no, porque no nos ha dicho por qué lo hacíamos; sólo nos ha dicho: «Se hace así y ya está». No creo que nos haya dicho por qué.
- MAUREEN: Es verdad, sólo nos ha dicho que tenía que ver con el acumulado de todo el año. O sea, que supongo que no hace falta saber más: hay ese acumulado y punto.

La jerga de la oficina había llegado a reflejar la relación «línea a línea» de los tramitadores con la coordinación de beneficios por reducción. En lugar de referirse al impreso por su nombre oficial, simplemente lo llamaban «el C, F y J».

Coda 0: comprensión

El hecho de que los tramitadores den al impreso CDP el apodo «C, F y J» es muy revelador. No nombran la actividad correspondiente haciendo referencia a los conceptos que cumplimenta, sino haciendo referencia a las líneas del impreso. En efecto, la posición de los datos y del cálculo se estipulan en función de las líneas que contiene el impreso hasta el punto de que saber qué hacer a continuación no exige ninguna interpretación del propósito subyacente al impreso en sí. Si se supone que el impreso se ha diseñado correctamente, no es necesario hacerse responsable del resultado del cálculo y de su aplicación de las relaciones contractuales reales. El impreso se ha diseñado específicamente teniendo en cuenta esta suposición. En lugar de dar a los tramitadores la capacidad de averiguar cómo hacer el cálculo, los diseñadores del impreso decidieron estipular exactamente cómo rellenarlo paso a paso. El impreso elimina de la ejecución del procedimiento la necesidad de asumir la responsabilidad de su significado.

Este tipo de impreso es muy común no sólo en la tramitación de solicitudes, sino también en todo tipo de actividades. Por ejemplo, a muchas personas que hacen la declaración de la renta les costaría mucho explicar el significado exacto de algunos de los cálculos que entran en los diversos formularios, tablas e impresos, tal como los concibieron quienes los diseñaron. Aun así, las instrucciones de cada línea tienen la claridad suficiente para que los contribuyentes las puedan seguir, independientemente de que puedan presentar por su cuenta los cálculos necesarios o la información solicitada. La conformidad no requiere comprensión.

Sin embargo, la pregunta de si Ariel y sus colegas comprendían el impreso CDP no tiene una sola respuesta. Por cada argumento a favor de la transparencia del impreso, se puede encontrar otro a favor de su opacidad:

- en cuanto al procedimiento, todos los tramitadores estaban de acuerdo en que el impreso era «fácil de entender». Para ellos, lo que tenían que hacer estaba claro. En este sentido, el impreso era transparente;
- sin embargo, el impreso no transmitía a los tramitadores lo que Alinsu pretendía hacer con este procedimiento. La misma técnica que hacía transparentes los pasos del cálculo oscurecía las razones de que el cálculo fuera como era: sistemas institucionales y contratos legales, conceptos de seguros y cuestiones económicas, definiciones de equidad y relaciones laborales. En estas cuestiones, el impreso no era transparente en absoluto;¹
- las explicaciones que se daban a los tramitadores no tenían la claridad suficiente para que pudieran comprender mínimamente estas cuestiones. En realidad, aparte de una reunión del departamento y la exhibición de un vídeo que fomentaba la cortesía en las relaciones con los clientes, no se había hecho nada especial para que esta información fuera más asequible. Al final, el problema de la CDP nunca se acabó de resolver. Simplemente se disolvió en la experiencia general de marginación que caracterizaba la relación de los tramitadores con el funcionamiento de la empresa. Hubieran preferido conocer más a fondo el procedimiento, pero las ventajas de molestarse tanto en hacerlo no eran nada claras. Las llamadas telefónicas eran incómodas y embarazosas, pero tampoco eran tan frecuentes. En lugar de dedicar su energía a preocuparse por esta cuestión, los tramitadores se esforzaron en crear un ambiente de trabajo en el que un poco de ignorancia no pudiera perjudicar. En este logro silencioso de una definición local de competencia, diría que los tramitadores comprendían bastante bien el impreso, su introducción en el cursillo de formación y su empleo en la oficina. Comprendían lo que les decía sobre su lugar dentro de la empresa y sobre las expectativas que cabía tener de su relación con el trabajo. Después de todo, en este sentido el impreso era bastante transparente.

Como ocupación, la tramitación de solicitudes médicas en Alinsu se centra principalmente en procedimientos, en la manera de seguirlos y en el empleo de instrumentos como formularios, impresos, pantallas de ordenador y manuales. Esta perspectiva se introduce durante la formación y continúa cuando los principiantes se incorporan a sus departamentos. Lo que aprenden los tramitadores no se puede categorizar fácilmente en capacidades y unidades de información distintas y separadas que sean útiles o perjudiciales, funcionales o disfuncionales. Al aprender su trabajo, también aprenden en qué medida van a comprender lo que van a hacer o lo que se van a encontrar. Aprenden qué es lo que no deben

1. Ésta es la distinción entre transparencia «cultural» y «procedimental» que hice anteriormente (Wenger, 1990).

aprender y aprenden a vivir con la ignorancia que estimen adecuada. Aprenden a encorvar la espalda y a tener los dedos ocupados, a seguir unas reglas y a saltarse otras. Aprenden a obligarse y a eximirse, a aceptar y a resistirse, a mantener una sensación de identidad a pesar de la categoría de su ocupación. Aprenden a conjugar su trabajo y su vida privada. Aprenden a encontrar pequeñas alegrías y a enfrentarse a los momentos de desánimo. Lo que aprenden y lo que no sólo tiene sentido como parte de una identidad que es tan grande como el mundo y tan pequeña como las pantallas de su ordenador y que subsume las capacidades que adquieren y les da significado. Se *convierten* en tramitadores de solicitudes.

El empleo de palabras como comprender exige un poco de precaución porque puede reflejar fácilmente una suposición implícita de que existe alguna norma universal de lo cognoscible. En abstracto, se puede conocer cualquier cosa y el resto es pura ignorancia. Pero en un mundo complejo en el que debemos encontrar una identidad viable, la ignorancia nunca es simple ignorancia y conocer no es una simple cuestión de información. En la práctica, comprender siempre es estar a caballo entre lo conocido y lo desconocido en una sutil danza del yo. Se trata de un equilibrio delicado. Quienquiera que seamos, comprender en la práctica es el arte de elegir qué conocer y qué ignorar para seguir adelante con nuestra vida.

Primera parte

PRÁCTICA

Introducción I: el concepto de «práctica»

El hecho de vivir como seres humanos significa que iniciamos constantemente empresas de todo tipo, desde procurar nuestra supervivencia física hasta buscar los placeres más elevados. Cuando definimos estas empresas y participamos en su consecución, interaccionamos con los demás y con el mundo y en consecuencia ajustamos nuestras relaciones con el mundo y con los demás. En otras palabras, aprendemos.

Con el tiempo, este aprendizaje colectivo desemboca en unas prácticas que reflejan tanto la búsqueda del logro en nuestras empresas como las relaciones sociales que la acompañan. Por lo tanto, estas prácticas son la propiedad de un tipo de comunidad creada, con el tiempo, mediante la intención sostenida de lograr una empresa compartida. Por ello tiene sentido llamar *comunidades de práctica* a esta clase de comunidades.

Una comunidad de práctica: los tramitadores de solicitudes

Ariel y sus colegas no vienen a Alinsu para formar una comunidad de práctica; vienen para ganarse la vida. Reunidos en la oficina de Alinsu por su necesidad de trabajo, desean cumplir sus objetivos de producción individual. Quieren ganar dinero para vivir su propia vida, que en su mayor parte se desarrolla fuera de la oficina. Sin duda se dedican a su trabajo, pero no dejan de mirar la hora esperando el momento de salir. A muchos les gustaría emplear en otra cosa la mayor parte del tiempo que dedican a Alinsu: eso lo sabe todo el mundo, empresa y empleados por igual.

Pero el mismo deseo de irse a casa que separa a los tramitadores también es algo que comparten, algo que los une; es algo que dan por sentado y que se en-

cuentra implícito en sus comentarios, algo sobre lo que discuten y bromean. Es algo de lo que se ocupan conjuntamente. Por lo tanto, trabajar con otros que comparten las mismas condiciones es un factor esencial para definir la empresa en la que participan. Colaborando con los demás u oponiéndose a ellos, colaborando con su empresa o actuando contra ella, orquestan colectivamente su vida laboral y sus relaciones interpersonales para desempeñar su trabajo. En convivencia o en conflicto, conspirando o cumpliendo, producen colectivamente lo que la tramitación de solicitudes es en la práctica.

Como el trabajo en abstracto se puede describir desde una perspectiva individual, es fácil pasar por alto la medida en que la comunidad de práctica sostiene la capacidad de los tramitadores para desempeñar su trabajo. Cuando hablé con varios directivos para obtener su autorización y poder realizar mi estudio, todos dieron muestras de sorpresa al ver que quería estudiar el aprendizaje social en lo que ellos llamaban una «cadena de montaje burocrática». Tenían una imagen individualista y asocial del trabajo que se reflejaba en sus políticas y sus medidas, en los programas de formación y en el sistema informático con sus sucesiones fijas de pantallas, diseñadas para que una persona tramitara una solicitud en cada momento dado, desde el principio hasta el final.

Esas políticas y medidas, esos programas de formación y esos diseños informáticos solían estar en desacuerdo con la realidad del trabajo. En efecto, y como se demuestra en la viñeta I, un examen detallado revela una imagen totalmente diferente. Descubrí que, entre otras cosas, la construcción colectiva de una práctica local es lo que hace posible cumplir con las exigencias de la institución. Como comunidad de práctica, los tramitadores de solicitudes hacen posible su trabajo inventando y manteniendo maneras de conciliar las exigencias institucionales con la realidad cambiante de las situaciones reales. Su práctica tiene las siguientes características:

- 1) proporciona soluciones a conflictos generados institucionalmente como las contradicciones entre las medidas y el trabajo: por ejemplo, encontrar el equilibrio entre tramitar solicitudes y pasarse tiempo al teléfono;
- 2) sustenta una memoria colectiva que permite a los individuos llevar a cabo su trabajo sin que sea necesario que lo sepan todo;
- 3) ayuda a los principiantes a incorporarse a la comunidad participando en su práctica;
- 4) genera unas perspectivas y unos términos concretos que permiten la consecución de lo que es necesario hacer;
- 5) hace que el trabajo sea llevadero creando una atmósfera donde los aspectos monótonos y carentes de sentido del trabajo se entretajan con los rituales, las costumbres, las historias, los sucesos, los dramas y los ritmos de la vida de la comunidad.

Aunque pueda parecer que los tramitadores trabajan individualmente y aunque su trabajo se defina y se organice principalmente desde una perspectiva individual, cada tramitador es importante para los demás. Cuando les preguntaba qué creían que recordarían de este trabajo más adelante, la respuesta casi siempre era: «La gente». Son muy conscientes de su interdependencia para poder realizar su trabajo y crear una atmósfera agradable. Cada uno actúa como si fuera un recurso para los demás intercambiando información, tratando de comprender las situaciones, compartiendo nuevos trucos e ideas, haciéndose compañía y haciendo más llevadera la jornada laboral.

Práctica social

Estos tramitadores han desarrollado una *práctica* para poder realizar su trabajo y tener una experiencia laboral satisfactoria. En este sentido, constituyen una comunidad de práctica. El concepto de «práctica» connota hacer algo, pero no simplemente hacer algo en sí mismo y por sí mismo; es hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos. En este sentido, la práctica es siempre una *práctica social*.

Este concepto de «práctica» incluye tanto los aspectos explícitos como los implícitos. Incluye lo que se dice y lo que se calla, lo que se presenta y lo que se da por supuesto. Incluye el lenguaje, los instrumentos, los documentos, las imágenes, los símbolos, los roles definidos, los criterios especificados, los procedimientos codificados, las regulaciones y los contratos que las diversas prácticas determinan para una variedad de propósitos. Pero también incluye todas las relaciones implícitas, las convenciones tácitas, las señales sutiles, las normas no escritas, las intuiciones reconocibles, las percepciones específicas, las sensibilidades afinadas, las comprensiones encarnadas, los supuestos subyacentes y las nociones compartidas de la realidad que, si bien en su mayor parte nunca se llegan a expresar, son señales inequívocas de la afiliación a una comunidad de práctica y son fundamentales para el éxito de sus empresas.

Naturalmente, lo tácito es lo que damos por sentado y, en consecuencia, tiende a fundirse con el fondo. Si no se olvida, tiende a quedar relegado al subconsciente del individuo, a lo que todos sabemos de una manera instintiva, a lo que surge de una manera natural. Pero lo tácito no es más individual ni más natural que lo que hacemos explícito a los demás. El sentido común es sentido común sólo porque es un sentido que se tiene en común. Las comunidades de práctica son el contexto fundamental en el que podemos alcanzar un sentido común mediante el compromiso mutuo. En consecuencia, el concepto de «práctica» desta-

ca el carácter social y negociado de lo explícito y de lo tácito que hay en nuestra vida.¹

En términos más generales, el empleo que hago aquí del concepto de «práctica» no pertenece a ninguno de los dos lados de las dicotomías tradicionales que separan la acción del conocimiento, lo manual de lo mental, lo concreto de lo abstracto. El proceso de participar en una práctica siempre implica a toda la persona, actuando y conociendo al mismo tiempo. En la práctica, la llamada actividad manual no es irreflexiva y la actividad mental no es incorpórea. Y ninguna de ellas es lo concreto, sólidamente evidente, ni lo abstracto, trascendentalmente general: las dos obtienen su significado dentro de las perspectivas de unas prácticas específicas y, en consecuencia, pueden conseguir una gran variedad de interpretaciones.

En ocasiones, el término *práctica* se emplea como un antónimo de la teoría, las ideas, los ideales o el habla. Sin embargo, el empleo que aquí hago de este término no refleja una dicotomía entre lo práctico y lo teórico, los ideales y la realidad o hablar y hacer. Las comunidades de práctica lo incluyen todo, aunque a veces haya diferencias entre lo que decimos y lo que hacemos, aquello a lo que aspiramos y aquello con lo que nos conformamos, lo que sabemos y lo que podemos manifestar. Todos tenemos nuestras propias teorías y maneras de comprender el mundo y nuestras comunidades de práctica son lugares donde las desarrollamos, las negociamos y las compartimos.

E incluso en los casos donde la teoría sea una meta en sí misma, no está aislada, sino que se produce en el contexto de unas prácticas concretas. Algunas comunidades se especializan en la producción de teorías, pero eso también es una práctica. Por lo tanto, la distinción entre lo teórico y lo práctico se refiere a una distinción entre empresas y no a una distinción fundamental entre las cualidades de la experiencia y el conocimiento del ser humano.

La relación existente entre la práctica y la teoría siempre es compleja e interactiva. Desde esta perspectiva, la teoría no es inútil ni ideal. La práctica no es inmune a la influencia de la teoría, pero tampoco es una mera aplicación de la teoría o una aproximación incompleta a la misma. En particular, la práctica no es intrínsecamente irreflexiva.² Naturalmente, una comunidad de práctica dada puede ser, en distintos momentos, más o menos reflexiva acerca de la naturaleza de su propia práctica. Ésta es una característica muy importante en relación con el tipo de aprendizaje que realiza una comunidad. Pero es una cuestión distinta de la existencia de una dicotomía entre la teoría y la práctica. Los estudios etno-

1. Véase al final del capítulo 1 una amplia discusión sobre el contraste entre lo tácito y lo explícito.

2. En realidad, en sus estudios de las prácticas profesionales, Donald Schön (1983) afirma que una característica esencial de estas prácticas es lo que él llama «reflexión en la acción».

gráficos han proporcionado pocas pruebas que indiquen que los teóricos son más propensos que otras personas a ser reflexivos sobre la naturaleza de su propia práctica. En realidad, el carácter formal de sus productos acabados bien puede ocultar las complejidades prácticas y los procesos cotidianos de los que surgen. Sin duda, los tramitadores de solicitudes dedican mucho tiempo a reflexiones informales, con frecuencia hablando de sus propias prácticas durante el almuerzo y en los descansos. No se consideran teóricos, pero parecían disfrutar mucho contestando a mis preguntas sobre su trabajo y considerando estas conversaciones como oportunidades para explorar opiniones y emprender un proceso de reflexión.

Incluso en los casos en que produce teoría, la práctica sigue siendo una práctica. Se tienen que hacer cosas, establecer relaciones, inventar procesos, interpretar situaciones, elaborar artefactos, resolver conflictos. Podemos tener distintas empresas que den un carácter diferente a nuestras prácticas. Sin embargo, emprenderlas no siempre supone el mismo tipo de proceso de participación encarnado, esmerado, activo, social, negociado, complejo.

Estructura de la primera parte

La primera parte es una discusión sobre el concepto de «práctica» y el tipo de comunidades sociales que la práctica define. Cada capítulo se centra en un aspecto básico de la práctica. Obsérvese que, de cara a la presentación, empiezo hablando de las comunidades de práctica aisladas, caracterizándolas en función de su dinámica interna. Luego, en los dos últimos capítulos, hablaré de las relaciones entre comunidades de práctica:

- *la práctica como significado*: en el capítulo 1 establezco el marco conceptual proponiendo que la producción social de significado es el nivel de análisis pertinente para hablar de la práctica. Al plantear esta propuesta, introduciré tres conceptos básicos —negociación de significado, participación y cosificación— que servirán como base para la primera parte y para el resto del libro;
- *la práctica como comunidad*: en el capítulo 2 se define el concepto de «comunidad de práctica» presentando la práctica como fuente de cohesión de una comunidad. Introduciré tres dimensiones de esta relación entre la práctica y la comunidad: un compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido de maneras de hacer las cosas;
- *la práctica como aprendizaje*: en el capítulo 3 se aborda el desarrollo de las comunidades de práctica en el tiempo. Basándome en los temas examinados en el capítulo 1, discutiré los factores de continuidad y discontinuidad temporal que constituyen una comunidad de práctica. Basándome en los

temas examinados en el capítulo 2, argumentaré que la práctica se debe entender como un proceso de aprendizaje y que, en consecuencia, una comunidad de práctica es una estructura emergente que no es intrínsecamente estable ni aleatoriamente variable. Terminaré hablando del aprendizaje por el que los principiantes pueden unirse a la comunidad y perfeccionar así su práctica;

- *la práctica como límite*: en el capítulo 4 se examinan los límites que crea la práctica. Basándome de nuevo en los temas de los capítulos 1 y 2, describiré los tipos de conexiones que tienden puentes entre límites y vinculan las comunidades de práctica con el resto del mundo. Acabaré argumentando que los límites de la práctica no son simples líneas de demarcación entre lo interno y lo externo, sino que forman un complejo panorama social de límites y periferias;
- *la práctica como situación*: en el capítulo 5 se abordan el alcance y los límites del concepto de «comunidad de práctica». Examinaré cuándo se debe ver una configuración social como una comunidad o como una constelación de comunidades de práctica. En consecuencia, empezaré hablando de otros niveles de estructura social, aunque todavía en función de la práctica. Dejaré la discusión sobre otros tipos de procesos de estructuración para la segunda parte;
- *conocer en la práctica*: la coda I marca el fin de esta discusión de la práctica con un breve ensayo dedicado a conocer en la práctica. Recordando los argumentos de la primera parte, resumiré los temas presentados en cada capítulo con el fin de considerar lo que significa conocer en la práctica. El resultado será una definición del aprendizaje en función de una interacción entre la experiencia y la competencia.

Puesto que la coda I ofrece una perspectiva general de la primera parte, constituye un punto de partida lógico para quien quiera empezar con una imagen general y se sienta cómodo con términos que aún no se han definido con precisión. En primer lugar se verá —de una manera sinóptica y en un contexto concreto— cómo encaja toda la argumentación y más adelante se podrán obtener detalles consultando los capítulos pertinentes.

1

Significado

Nuestros intentos de comprender la vida humana abren un inmenso espacio de preguntas pertinentes a esta cuestión: desde el origen del universo hasta el funcionamiento del cerebro, desde los detalles de cada pensamiento hasta el sentido de la vida. En este inmenso espacio de preguntas, el concepto de «práctica» es útil para abordar una parte concreta: la experiencia de significado. Por encima de todo, la práctica es un proceso por el que podemos experimentar el mundo y nuestro compromiso con él como algo significativo.

Naturalmente, para comprometernos en una práctica debemos estar vivos en un mundo en el que podamos actuar e interaccionar. Debemos tener un cuerpo con un cerebro que funcione lo suficiente para participar en comunidades sociales. Debemos tener maneras de comunicarnos con los demás. Pero centrarse en la práctica no equivale simplemente a adoptar una perspectiva funcional para contemplar las actividades humanas, incluyendo las actividades en las que participan muchos individuos. No aborda simplemente la mecánica —los aspectos prácticos— de conseguir hacer algo, individualmente o en grupo; no es una perspectiva mecánica. No incluye sólo cuerpos (ni siquiera cuerpos coordinados) y no incluye sólo cerebros (ni siquiera coordinados), sino también lo que otorga *significado* a los movimientos de los cuerpos y al funcionamiento de los cerebros.¹

Ilustraré este punto mediante una analogía con una obra de arte. En la creación de una pintura intervienen todo tipo de aspectos prácticos: una tela, pince-

1. A este respecto, esta perspectiva es distinta, aunque sin ser incompatible, de los enfoques neurológicos y cognitivos que se centran en las mecánicas subyacentes a la experiencia humana (Edelman, 1993; Clancey, 1997). Por las mismas razones, también es distinta del campo conocido como «cognición distribuida», que también tiende a centrarse en las mecánicas de la actuación en grupo (Hutchins, 1995).

les, pigmentos y técnicas sofisticadas. La imagen en sí no es más que una fina capa de barniz. Sin embargo, al final, tanto para el pintor como para quien contempla la obra, lo que cuenta es la pintura como experiencia de significado. De manera similar, al procurar el logro de nuestras empresas, iniciamos todo tipo de actividades con unos cuerpos complejos que son el resultado de milenios de evolución. Aun así, lo que cuenta en última instancia son los significados que producimos.

En consecuencia, este enfoque en el significado no se centra principalmente en los tecnicismos de la «significación». No se centra en el significado encerrado en un diccionario; ni en el significado como relación entre un signo y un referente; ni en el significado como pregunta esencial, es decir, en el significado de la vida como problema filosófico. *La práctica se refiere al significado como experiencia de la vida cotidiana.*

Si el tipo de significado que me interesa es una experiencia y si no es el tipo de significado que podemos encontrar en las definiciones de un diccionario o en las discusiones filosóficas, entonces es necesario que aborde las cuestiones de dónde se sitúa y cómo se constituye. En este capítulo, en primer lugar argumentaré lo siguiente:

- 1) el significado se sitúa en un proceso al que llamaré *negociación de significado*;
- 2) la negociación de significado supone la interacción de dos procesos constitutivos a los que llamaré *participación y cosificación*;
- 3) la participación y la cosificación forman una dualidad que desempeña un papel fundamental en la experiencia humana del significado y, en consecuencia, en la naturaleza de la práctica.

Estos conceptos son esenciales para mi argumentación y empezaré explicando con cierto detalle lo que quiero decir con ellos y por qué los considero importantes.

Negociación de significado

La experiencia de un significado no surge de la nada, pero tampoco es una ejecución mecánica de una rutina o un procedimiento. Para Ariel no hay dos solicitudes que sean iguales, aunque ha aprendido a incluir las solicitudes en unas categorías manejables. En efecto, la tramitación de solicitudes médicas es, básicamente, una actividad de clasificación. Su propósito es imponer unas normas de igualdad y de diferencia en un flujo de cambio para que las solicitudes se puedan reconocer como pertenecientes a unas categorías que permiten un trata-

miento bien establecido. Pero, para Ariel, este carácter rutinario se debe renovar constantemente, solicitud tras solicitud.

Nuestro compromiso en una práctica puede tener unas pautas, pero es producir estas pautas de nuevo lo que da origen a una experiencia de significado. Cuando nos sentamos a almorzar por enésima vez con los mismos compañeros y en la misma cafetería, todo lo que ocurre ya lo hemos visto antes. Conocemos todos los pasos. Incluso puede que nos sepamos de memoria el menú del día (y nos puede gustar mucho o nada). Y, sin embargo, volvemos a almorzar, volvemos a saborear lo que comemos. Podemos conocer muy bien a nuestros colegas y aun así conversar con ellos una y otra vez. Todo lo que hagamos y digamos podrá hacer referencia a lo que hayamos hecho o dicho en el pasado y aun así volvemos a producir una nueva situación, una nueva impresión, una nueva experiencia: producimos significados que amplían, desvían, ignoran, reinterpretan, modifican o confirman —en una palabra, que vuelven a negociar— la historia de significados de la que forman parte. En este sentido, vivir es un proceso constante de *negociación de significado*.

Emplearé el concepto de «negociación de significado» de una manera muy general para caracterizar el proceso por el que experimentamos el mundo y nuestro compromiso en él como algo significativo.² Independientemente de que hablemos, actuemos, pensemos, resolvamos problemas o soñemos despiertos, siempre nos ocupamos de significados. He argumentado que incluso actividades rutinarias como tramitar solicitudes o almorzar en una cafetería suponen la negociación de significado, pero esta negociación es aún más manifiesta cuando participamos en actividades que nos interesan o que nos plantean un reto: cuando miramos asombrados un bello panorama, cuando cerramos un trato importante, cuando acudimos a una cita especial, cuando resolvemos un difícil misterio, cuando escuchamos una emotiva composición musical, cuando leemos un buen libro o cuando lloramos la muerte de un ser querido. En estos casos, la intensidad del proceso es evidente, pero está actuando el mismo proceso, aunque lo que acabemos negociando sea una experiencia de carencia de significado o de

2. Con mundo quiero decir el contexto que en sí mismo no es nuestra experiencia, pero en cuyo interior vivimos y en relación con el cual se realiza nuestra experiencia. Cuando deseo destacar al carácter colectivo de nuestra experiencia, el mundo se define en contraste con los seres humanos, pero, cuando me refiero a unas experiencias o a unos eventos concretos, el mundo incluye a otras personas que no están directamente implicadas. En este sentido, la negociación de significado es una caracterización de lo que el filósofo Martin Heidegger describe como «ser en el mundo» (Heidegger, 1927; Dreyfus, 1991). Sin embargo, mi noción es diferente en el sentido de que es un proceso fundamentalmente activo y productivo. Por esta razón, no supone una noción abstracta del ser como punto de partida; al contrario, produce nuestro ser como una experiencia haciendo que nuestro vivir en el mundo sea significativo.

sentido. La participación humana en el mundo es, por encima de todo, un proceso de negociación de significado.³

La negociación de significado puede suponer el empleo del lenguaje, pero no se limita a él. Incluye nuestras relaciones sociales como factores en la negociación, pero no supone necesariamente una conversación, ni siquiera una interacción directa con otros seres humanos. El concepto de «negociación» con frecuencia denota alcanzar un acuerdo entre dos o más personas, como en la frase «negociar un acuerdo», pero no se limita a esta acepción. En inglés, la misma palabra también se emplea para indicar un logro que requiere una atención y un reajuste constantes, como en «superar —negociar— una curva muy cerrada». Aquí deseo incluir estos dos aspectos al mismo tiempo para dar a entender que vivir de una manera significativa supone:

- 1) un proceso activo de producción de significado que es al mismo tiempo dinámico e histórico;
- 2) un mundo de resistencia y maleabilidad;
- 3) la capacidad mutua de influir y ser influido;
- 4) la intervención de una multiplicidad de factores y perspectivas;
- 5) la producción de una nueva resolución en la convergencia de estos factores y perspectivas;
- 6) lo incompleto de esta resolución, que puede ser parcial, provisional, efímera y específica de una situación.

Mi propósito es que el término negociación transmita la idea de una interacción continua, de un logro gradual y de un proceso de toma y daca. El hecho de vivir en el mundo no quiere decir que formemos significados independientemente de ese mundo o que sea el mundo el que nos imponga esos significados. La negociación de significado es un proceso productivo, pero negociar un significado no quiere decir construirlo desde cero. El significado no es preexistente, pero tampoco es simplemente inventado. El significado negociado es al mismo tiempo histórico y dinámico, contextual y único.

La negociación de significado es un proceso que está conformado por múltiples elementos y que, a su vez, influye en esos elementos. El resultado es que esta negociación cambia constantemente las situaciones a las que otorga significado e

3. Creo que nuestras acciones no logran su significado por sí mismas, sino en el contexto de un proceso de negociación más amplio. Al empezar con la práctica como contexto para la negociación de significado, parto del supuesto de que las actividades conllevan sus propios significados. Ésta es una razón por la que no adopto las actividades discretas —o ni siquiera los sistemas de actividades— como unidades fundamentales de análisis. A este respecto, las teorías basadas en la práctica tienen un fundamento ontológico distinto al de la teoría de la actividad (Leont'ev, 1981; Wertsch, 1985).

influye en todos los participantes. En este proceso, negociar el significado supone al mismo tiempo interpretación y acción. En realidad, esta perspectiva no supone una distinción fundamental entre interpretar y actuar, hacer y pensar o comprender y responder. Todos forman parte del proceso continuo de negociar significado. Este proceso siempre genera nuevas circunstancias para posteriores negociaciones y significados. Constantemente produce nuevas relaciones con el mundo y en el mundo. El significado de nuestro compromiso con el mundo no es una situación fija, sino un proceso continuo de negociación renovada.⁴

Desde esta perspectiva, un significado siempre es el producto de su negociación, es decir, existe en ese proceso de negociación. El significado no existe en nosotros ni en el mundo, sino en la relación dinámica de vivir en el mundo.

La dinámica del significado negociado

La tramitación de una solicitud dada por parte de alguien como Ariel es un ejemplo de negociación de significado. Tiene lugar en un contexto que combina una inmensa variedad de factores, incluyendo la organización de la compañía aseguradora, la formación oficial y extraoficial que ha recibido el tramitador, las características de esa solicitud concreta, la experiencia previa con solicitudes similares, la manera en que se desarrolla la jornada, las otras personas que hay alrededor, las otras cosas que están sucediendo, etc. Los contextos que contribuyen a conformar la experiencia de una solicitud se adentran profundamente en el espacio y en el tiempo.

Cuando Ariel se ocupa de una nueva solicitud, puede que no sepa qué hacer exactamente, pero se encuentra en terreno conocido. Si se presenta algún problema, puede sentirse contrariada, pero no sorprendida; al final lo acabará resolviendo. En realidad, ni siquiera recuerda la indecisión del primer día, el inquietante carácter misterioso de aquellas semanas de formación, la ayuda recibida durante los primeros meses de trabajo en serio, cuando casi cada solicitud que había que tramitar presentaba un problema u otro. Entonces parecía algo muy imponente: tramitar solicitudes, Alinsu, la profesión médica. Pero ahora es algo muy familiar. Es su trabajo y es bastante buena en él.

La solicitud misma también tiene su historia. Empezó como un formulario en blanco diseñado por los técnicos de Alinsu. Fue aprobada por varias asociaciones profesionales antes de empezar a utilizarse. Fue enviada a una empresa clien-

4. Incluso una actividad que parezca ser totalmente interpretativa —como leer un libro— es un proceso de negociación de significado en este sentido: supone construir una situación, incluyendo dimensiones imaginarias, donde la lectura tiene sentido. Desde esta perspectiva, no existe ninguna diferencia fundamental entre una actividad interpretativa (como leer) y actuar en el mundo (como resolver problemas).

te donde un representante de recursos humanos la entregó a un empleado que la rellenó parcialmente y que luego la envió a un médico que la acabó de rellenar. Más adelante acabó volviendo a Alinsu, donde, después de ser clasificada por el personal de administración, fue incluida en un montón dirigido al departamento de tramitación de Ariel. Y ahora está ahí, en su mesa, para que Ariel la haga encajar en los confines de lo tramitable.

Tramitar solicitudes exige una manera muy concreta de contemplar un formulario de solicitud. La capacidad de interpretar uno de estos formularios refleja las relaciones que tanto la solicitud como Ariel mantienen con unas prácticas concretas. Ariel contribuye a la negociación de significado siendo miembro de una comunidad y aplicando a su práctica su historial de participación. De manera similar, la solicitud contribuye a este proceso reflejando aspectos de la práctica que se han solidificado en él y se han concretado en su configuración. Diríase que el tramitador, como miembro de una comunidad de práctica, personifica un proceso largo y variado de lo que llamaré participación. De manera similar, la solicitud como artefacto de ciertas prácticas encarna un proceso largo y diverso al que llamaré cosificación. La negociación de significado tiene lugar en la convergencia de estos dos procesos, en el acto de tramitar la solicitud.

Como pareja, la participación y la cosificación hacen referencia a una dualidad esencial para la negociación de significado. Para aclarar las razones de esto, primero examinaré por separado cada término antes de volver a abordar la dualidad resultante de su complementariedad.

Participación *→ toma en*

El empleo que aquí hago del término participación cae dentro del uso común. En consecuencia, será útil empezar con la definición del diccionario: «tomar una parte en una cosa, compartir (en alguna actividad, empresa, etc.)». La participación se refiere al proceso de tomar parte y también a las relaciones con otras personas que reflejan este proceso. Sugiere por igual acción y conexión.

En este libro emplearé el término participación para describir la experiencia social de vivir en el mundo desde el punto de vista de la afiliación a comunidades sociales y de la intervención activa en empresas sociales. En este sentido, la participación es tanto personal como social. Es un proceso complejo que combina hacer, hablar, pensar, sentir y pertenecer. En él interviene toda nuestra persona, incluyendo cuerpo, mente, emociones y relaciones sociales.

Aunque la participación es un proceso activo, reservaré el empleo del término para los actores que son miembros de comunidades sociales. Por ejemplo, no diré que un ordenador «participa» en una comunidad de práctica, aunque pueda formar parte de esa práctica y desempeñar un papel activo en la consecución

de ciertas cosas.⁵ Tampoco diré que el pez que se encuentra en la pecera de la sala de estar participa en la familia. Pero estoy abierto a considerar que el perro de la familia, por ejemplo, sí participa de alguna manera periférica, pero real, en esa familia. En este respecto, lo que considero que caracteriza la participación es la posibilidad de un reconocimiento mutuo. Cuando tallamos un bloque de madera o moldeamos una masa de arcilla, no interpretamos la conformación que hacemos de estos objetos como una contribución a su experiencia de significado. Pero, cuando participamos en una conversación, de alguna manera reconocemos en los otros algo de nosotros mismos a lo cual nos dirigimos. Lo que reconocemos tiene que ver con nuestra mutua capacidad de negociar significado. Sin embargo, esta mutualidad no supone igualdad o respeto. Las relaciones entre padres e hijos o entre unos trabajadores y su supervisor directo son mutuas en el sentido de que los participantes conforman mutuamente sus experiencias de significado. Con ello pueden reconocer algo de sí mismos en los demás. Pero estas relaciones no son de igualdad. En la práctica, incluso los significados de desigualdad se negocian en el contexto de este proceso de reconocimiento mutuo.

En esta experiencia de mutualidad, la participación es una fuente de identidad. Al reconocer la mutualidad de nuestra participación, pasamos a formar parte unos de otros. En realidad, el concepto de «identidad» es tan fundamental que pospondré una discusión más detallada hasta la segunda parte, donde será el tema principal. Aquí me limitaré a decir que una característica definidora de la participación es la posibilidad de desarrollar una «identidad de participación», es decir, una identidad constituida mediante relaciones de participación.

5. Esta distinción diferencia mi enfoque de las explicaciones funcionales, cibernéticas o de la teoría de sistemas que pueden otorgar el estatus de participante de una manera muy amplia con el fin de ver todas las acciones como parte de un sistema total donde los «actuales» (para emplear el término de Bruno Latour) pueden ser artefactos o personas. El atractivo de esta noción es que la borrosidad ofrece una explicación unificada de cómo funciona el mundo, social como sistema. En efecto, podemos hacer que los artefactos mecánicos tengan efectos directos en el mundo y en muchos casos se pueden diseñar artefactos que desempeñen muchas de las funciones que realizan los seres humanos sin grandes diferencias prácticas en el resultado final. Mientras nos demos cuenta de que hay un incendio, poco nos importa que nos haya advertido de ello una alarma contra incendios; mientras recibamos nuestro sueldo, poco nos importa que el proceso que coloca el dinero en nuestra cuenta bancaria sea una cadena de acciones donde más de la mitad de los eslabones son artefactos. Desde una perspectiva funcional centrada en los resultados concretos, la mezcla exacta de cosificación y participación en un sistema puede que no sea una consideración crucial, siempre y cuando —naturalmente— el sistema funcione como debe, es decir, siempre que no haya ninguna necesidad de renegociar su diseño. Mi objetivo es otro. Me interesan el significado y el aprendizaje, no sólo las descripciones de sistemas que funcionan. En consecuencia, la capacidad mutua de negociar el significado y la capacidad de reconocer una experiencia de significado marcan una diferencia entre los «actuales».

Antes de continuar, vale la pena aclarar unos cuantos puntos más sobre mi empleo del término participación:

- en primer lugar, la participación, tal como yo empleo este término, no es equivalente a colaboración. Puede suponer todo tipo de relaciones: conflictivas o armoniosas, íntimas o políticas, competitivas o colaboradoras;
- en segundo lugar, la participación en comunidades sociales conforma nuestra experiencia y también conforma esas comunidades; el potencial transformador actúa en los dos sentidos. En efecto, nuestra capacidad (o incapacidad) de conformar la práctica de nuestras comunidades es un aspecto importante de nuestra experiencia de participación;
- por último, como componente del significado, la participación es más amplia que el simple compromiso en la práctica. Los tramitadores no lo son únicamente mientras trabajan en la oficina. Naturalmente, esos momentos de intenso compromiso en su trabajo y con los demás son especialmente significativos. Pero no dejan de ser tramitadores a las cinco en punto. Su participación no es algo que simplemente «apagan» cuando salen. Los efectos en su experiencia no se limitan al contexto específico de su participación. Forma parte de quienes son, una parte que siempre llevan consigo y que aparecerá, por ejemplo, si ellos mismos van al médico, rellenan un impreso de seguros o llaman a un centro de atención al cliente. En este sentido, la participación va más allá de la intervención directa en unas actividades específicas con unas personas concretas. Coloca la negociación de significado en el contexto de nuestras formas de afiliación a varias comunidades. Es un componente de nuestras identidades. Como tal, la participación no es algo que podamos encender y apagar.

Desde esta perspectiva, nuestro compromiso con el mundo es social, incluso cuando no supone unas interacciones claras con los demás. Estar en una habitación de hotel preparando un juego de diapositivas para realizar una presentación puede que no parezca un evento especialmente social, pero su significado es fundamentalmente social. No sólo está el público allí, con nosotros, cuando intentamos hacer comprensibles nuestras ideas y propuestas, sino que también están allí nuestros colegas mirando, por así decirlo, por encima de nuestro hombro, representando para nosotros nuestro sentido de responsabilidad ante las normas profesionales de nuestra comunidad. Un niño que hace los deberes, un médico que toma una decisión, un viajero que lee un libro: todas estas actividades suponen implícitamente la participación de otras personas que pueden no estar presentes. Los significados de lo que hacemos siempre son sociales. Cuando digo «sociales» no me refiero simplemente a cenas familiares, almuerzos de empresa,

bailes de escuela y reuniones parroquiales. Incluso el aislamiento radical —como la incomunicación, la reclusión monástica o la escritura— recibe significado mediante la participación social. El concepto de «participación» intenta captar este carácter profundamente social de nuestra experiencia vital.

Cosificación

El término *cosificación* es menos común que el término participación. Aun así espero demostrar que, junto con la participación, la cosificación es un concepto muy útil para describir nuestro compromiso en el mundo como productor de significado. Como antes, será útil empezar con la definición de cosificación que nos ofrece el diccionario: «convertir algo en cosa; considerar o tratar como tal una idea, facultad, etc.».⁶

Etimológicamente, el término cosificación significa «convertir en cosa». Sin embargo, su uso tiene otro sentido especialmente significativo: se emplea para transmitir la idea de que lo que se convierte en un objeto material y concreto no es propiamente un objeto material y concreto. Por ejemplo, representamos la justicia como una doncella que sostiene una balanza con los ojos vendados o empleamos expresiones como «la mano del destino».

En el discurso cotidiano, solemos hablar de abstracciones como democracia o economía como si fueran agentes activos. Cuando en un noticiario se nos dice que «la democracia ha sufrido un duro revés con este golpe militar» o que «la

6. El concepto de «cosificación» se ha empleado de varias maneras en la teoría social. Giddens (1984) distingue los tres usos siguientes:

- 1) la atribución de características personificadas a objetos y relaciones sociales, como en el animismo;
- 2) el proceso por el que las sociedades otorgan a los fenómenos sociales propiedades de cosa. Este uso se remonta a la obra de Karl Marx, que teorizó que el valor de intercambio de los bienes otorga una corporeidad objetivada a las relaciones sociales del trabajo (Marx, 1867). (El empleo del término cosificación en este sentido ha sido sistematizado en la obra del filósofo Georg Lukács, 1922.) En términos más generales, para Giddens (1979) la cosificación en este sentido caracteriza el proceso por el que los fenómenos sociales aparecen como factuales de maneras que ocultan su producción y reproducción social;
- 3) las maneras en que los teóricos sociales tratan sus propios conceptos como si fueran objetos en el mundo. *distinto*

Mi propio uso de este término no entra en ninguna de estas categorías. Se aproxima más a la segunda, aunque es más general y no se considera una ilusión excepcional, sino más bien como algo fundamental para la misma posibilidad del significado humano. (Naturalmente, no puedo dejar de reconocer con una sonrisa que en este libro suelo caer muy a menudo en el tercer uso.)

economía reacciona con lentitud a las medidas del gobierno», el proceso de cosificación proporciona un atajo a la comunicación.

Esta concisión se basa en una ligera ilusión de una realidad excesiva, pero es útil porque centra la atención en la negociación de significado. Ésta es la sutil idea que deseo transmitir empleando el término cosificación. Proyectamos nuestros significados en el mundo y luego los percibimos como si existieran en él, como si tuvieran una realidad propia. El empleo que yo mismo hago del término cosificación en el contexto de este libro es un buen ejemplo porque es una proyección de lo que quiero decir, es una abstracción, no cumple su función por sí mismo. Pero después, cuando lo empleo para pensar, empieza a hablarme como si estuviera vivo. Mientras que en la participación nos reconocemos mutuamente, en la cosificación nos proyectamos en el mundo y, al no tener que reconocernos en esas proyecciones, atribuimos a nuestros significados una existencia independiente. Este contraste entre mutualidad y proyección es una diferencia importante entre la participación y la cosificación.

El concepto de «cosificación»

Emplearé el concepto de «cosificación» de una manera muy general para referirme al proceso de dar forma a nuestra experiencia produciendo objetos que plasman esta experiencia en una «cosa». Con ello creamos puntos de enfoque en torno a los cuales se organiza la negociación de significado. De nuevo, el empleo que aquí hago del término cosificación es un buen ejemplo. Lo introduzco en el discurso porque deseo crear una nueva distinción que sirva como un punto de enfoque alrededor del cual organizar mi discusión. Redactar una ley, crear un procedimiento o fabricar un instrumento es un proceso similar. Una comprensión dada adquiere una forma. Luego esta forma se convierte en un foco de la negociación de significado cuando la gente usa la ley para sostener un argumento, emplea el procedimiento para saber qué debe hacer o utiliza el instrumento para llevar a cabo una acción.

Propongo que el proceso de cosificación así interpretado es fundamental para toda práctica. Cualquier comunidad de práctica produce abstracciones, instrumentos, símbolos, relatos, términos y conceptos que cosifican algo de esa práctica en una forma solidificada. Es evidente que deseo emplear el concepto de cosificación en un sentido mucho más amplio que el de su definición en el diccionario. Pero también deseo conservar las connotaciones de una concreción excesiva y de una realidad proyectada que se desprenden de esa definición. En efecto, ninguna abstracción y ningún instrumento o símbolo capta realmente en su forma las prácticas en cuyo contexto contribuye a una experiencia de significado. Por ejemplo, una solicitud cosifica en su forma una compleja red de convenciones, acuerdos, expectativas, compromisos y obligaciones, incluyendo (por parte de los profesio-

nales médicos) el derecho a facturar ciertos servicios y la obligación de hacerlo de una manera normalizada y (por parte de la compañía aseguradora) el derecho a decidir si la solicitud es legítima y está debidamente cumplimentada, junto con la obligación de satisfacerla si cumple esas condiciones.⁷

Desde esta perspectiva, el término cosificación abarca una amplia gama de procesos que incluyen hacer, diseñar, representar, nombrar, codificar y describir, además de percibir, interpretar, utilizar, reutilizar, descifrar y reestructurar. La cosificación ocupa gran parte de nuestra energía colectiva: de las anotaciones en un diario a los archivos históricos, de los poemas a las enciclopedias, de los nombres a los sistemas de clasificación, de los dólmenes a las sondas espaciales, de la Constitución a una firma en el recibo de una tarjeta de crédito, de las recetas de alta cocina a los procedimientos médicos, de los anuncios llamativos a los datos del censo, de los conceptos aislados a las teorías enteras, de las noticias de la noche a los archivos nacionales, de los planes de estudios a la compilación de libros de texto, de las listas de direcciones particulares a las sofisticadas bases de datos bancarios, de los enrevesados discursos políticos a las páginas amarillas. En todos estos casos, se solidifican en formas fijas aspectos de la experiencia y de la práctica humana y se les da la condición de objeto.

La cosificación conforma nuestra experiencia. Puede hacerlo de maneras muy concretas. Tener un instrumento para realizar una actividad modifica la naturaleza de esa actividad. Por ejemplo, un procesador de textos no sólo cosifica una perspectiva de la actividad de escribir, sino que también modifica lo que se hace para escribir. Los efectos de la cosificación también pueden ser menos evidentes. Cosificar el concepto de «gravidad» no puede modificar su efecto en nuestro cuerpo, pero cambia nuestra experiencia del mundo centrando nuestra atención de una manera particular y permitiendo nuevos tipos de comprensión. De manera similar, cosificar el concepto de «peso corporal» como medida de la valía personal no hace que pesemos más, pero puede influir mucho en nuestra sensación de identidad. La cosificación de la tramitación de solicitudes mediante los formularios y procedimientos descritos en la viñeta II puede desligar las actividades laborales de otras experiencias personales hasta el punto de que la naturaleza, en general, cosificadora del trabajo otorga a la actividad de tramitar solicitudes un carácter particular. Incluso los descansos periódicos cosifican qué es trabajo y qué no lo es.

De nuevo será conveniente aclarar algunas cuestiones sobre mi empleo del concepto de «cosificación» antes de continuar:

- la cosificación puede hacer referencia tanto a un proceso como a su producto y emplearé el término en los dos sentidos. Esta libertad de empleo no es una simple falta de rigor, sino que forma parte de lo que deseo desta-

7. Gracias a Maryalice Jordan-Mash por sugerirme este ejemplo.

car. Si el significado sólo existe en su negociación, entonces, en el nivel del significado, el proceso y el producto no son distintos. La cosificación no es sólo convertir algo en un objeto; no acaba en un objeto. No se limita a traducir un significado en un objeto. Al contrario, el empleo que hago de este concepto intenta dar a entender que esta traducción nunca es posible y que proceso y producto siempre se implican mutuamente;

- los tramitadores de solicitudes no son los diseñadores de las normas que siguen y los formularios que emplean, aunque deban incorporarlos a su práctica. En un entorno institucional como una oficina de tramitación de solicitudes, una parte muy grande de la cosificación propia de la práctica laboral tiene su origen fuera de la comunidad de trabajadores. Sin embargo, la cosificación se debe integrar en un proceso local para que sea significativa;⁸
- el proceso de cosificación no se origina necesariamente en un diseño. Un detective puede dedicar mucho tiempo a estudiar unas huellas dactilares en el tirador de una puerta; un arqueólogo puede estar fascinado por las señales de vida prehistórica que hay en una cueva. La mayoría de las actividades humanas dejan marcas en el mundo físico. Estas marcas son vestigios. Solidifican momentos fugaces de compromiso en una práctica en monumentos que persisten y desaparecen en su propio momento. Independientemente de que fueran producidas de una manera intencional o no, más adelante se pueden reintegrar como cosificación en nuevos momentos de negociación de significado;
- la cosificación puede adoptar una gran variedad de formas: una fugaz señal de humo o una pirámide antiquísima, una fórmula abstracta o un camión hormigonero, un logotipo pequeño o un enorme sistema informático, una palabra simple anotada en una página o un complejo argumento desarrollado a lo largo de un libro entero, una mirada elocuente o un largo silencio, un nudo hecho en un pañuelo o una estatua polémica en una plaza pública, la pintura impresionista de una mariposa o un espécimen científico de una colección entomológica.

Lo importante de todos estos objetos es que sólo son la punta de un iceberg que indica contextos de relevancia más grandes plasmados en las prácticas humanas. Su carácter como cosificación no sólo se refiere a su forma, sino también

8. En realidad, tratar con una cosificación que no hemos iniciado es algo típico de la vida del mundo moderno. La proliferación de sistemas institucionales de cosificación es fundamental para lo que Giddens (1990, 1991) describe como «la reflexividad extrema de finales de la modernidad». Está tipificada por las funciones de procesar información que llevan a cabo organizaciones dedicadas a los servicios como Alinsu.

a los procesos por medio de los cuales se integran en estas prácticas. Para ser exactos, los productos de la cosificación no son simples objetos concretos, materiales, más bien son reflejos de esas prácticas, muestras de vastas extensiones de significados humanos.

El doble filo de la cosificación

Como atajo evocador, el proceso de cosificación puede ser muy potente. Un político puede cosificar los deseos no expresados de los votantes en una frase que galvanice su apoyo. Un buen instrumento puede cosificar una actividad amplificando sus efectos y haciendo que la actividad sea más fácil. Un procedimiento puede cosificar un concepto para que su aplicación sea automática. Una fórmula puede expresar en unos cuantos términos una regularidad que impregna el universo.

Pero el poder de la cosificación —su concisión, su transportabilidad, su persistencia física potencial, su efecto concentrador— también es su peligro. El eslogan del político puede convertirse en el sustituto de una comprensión profunda y del compromiso con lo que representa. El instrumento puede anquilosar la actividad en torno a su carácter inerte. Los procedimientos pueden ocultar significados más amplios en ciegas secuencias de operaciones. Y el conocimiento de una fórmula puede provocar la ilusión de que se comprenden plenamente los procesos que describe.

Así pues, el poder evocador de la cosificación presenta un doble filo. Clasificar a las personas en unas categorías amplias puede centrar la atención en un tipo de diversidad, pero la cosificación puede otorgar a las diferencias y las similitudes una realidad que en el fondo no poseen. De manera similar, si una organización muestra una declaración de valores en la entrada, ha creado una cosificación de algo que debería impregnar a toda la organización. Aunque es probable que, en la práctica, ese «algo» sea muy difuso e intangible, adquiere una nueva concreción cuando se encuentra enmarcado en la entrada. Se convierte en algo que la gente puede señalar y mencionar, a lo que puede aspirar, algo a lo que puede recurrir y utilizar bien o mal en sus discusiones. Sin embargo, como cosificación, también puede parecer algo desconectado, solidificado en un texto que no refleja la riqueza de la experiencia vivida y que se puede asimilar de una manera engañosa. Como centro de atención que se puede separar de la práctica, la cosificación incluso se puede ver con cinismo, como un sustituto irónico de lo que intentaba reflejar.

En efecto, el empleo que hago del término cosificación no presupone una correspondencia intrínseca entre un símbolo y un referente, entre un instrumento y una función o entre un fenómeno y una interpretación. Al contrario, el concepto de cosificación sugiere que las formas pueden cobrar vida propia, más allá

de su contexto de origen; adquieren un grado de autonomía en relación con la ocasión y los propósitos de su producción. En potencia, su significado siempre se amplía y se pierde. La cosificación como componente del significado siempre es algo incompleto, continuo, potencialmente enriquecedor y potencialmente engañoso. La noción de asignar la condición de objeto a algo que realmente no es un objeto transmite una sensación de solidez engañosa, de concreción proyectada. Transmite una sensación de ilusión útil. El empleo del término cosificación es a la vez un homenaje al poder generativo del proceso y un discreto recordatorio del peligro de su carácter ilusorio.

La dualidad del significado

En su interacción, la participación y la cosificación son al mismo tiempo distintas y complementarias, como indica la ilustración de la figura 1.1.⁹ La cosificación de una Constitución no es más que una forma; no equivale a una ciudadanía. Sin embargo, está vacía sin la participación de los ciudadanos implicados. A la inversa, la producción de esta cosificación es fundamental para la negociación necesaria para que actúen como ciudadanos y para que aúnen las múltiples perspectivas, intereses e interpretaciones que comporta la participación.



FIGURA 1.1. La dualidad de la participación y la cosificación.

9. Gracias a Estee Solomon-Gray por haber contribuido a la concepción inicial de este diagrama.

Como indica la figura, la participación y la cosificación no se pueden considerar por separado: forman una pareja. Forman una unidad en su dualidad. En presencia de una, es útil preguntarse dónde está la otra. Para comprender una, es necesario comprender la otra. Para posibilitar una, es necesario posibilitar la otra. Se producen mutuamente, pero no se pueden sustituir entre sí. Mediante sus diversas combinaciones, dan lugar a una variedad de experiencias de significado.

Normalmente no concebimos la experiencia de significado como una dualidad porque, en general, la interacción entre la participación y la cosificación no plantea ninguna dificultad. Los procesos de cosificación y participación se pueden entretrejer de una manera tan ajustada que la distinción entre ellas parece desaparecer. El empleo del lenguaje en las interacciones cara a cara es un buen ejemplo. Es indudable que las palabras, como proyecciones de significado humano, son una forma de cosificación. Sin embargo, en las interacciones cara a cara, el habla es sumamente evanescente; las palabras influyen en la negociación de significado mediante un proceso que parece pura participación. En consecuencia, las palabras pueden aprovechar la participación compartida entre los interlocutores para crear atajos para la comunicación. Este entretrejimiento tan ajustado de la cosificación y la participación es lo que hace que la conversación sea una forma tan potente de comunicación.

En términos más generales, la negociación de significado entretreje la participación y la cosificación de una manera tan perfecta que el significado parece tener su propia existencia unitaria y autónoma: una solicitud médica es una solicitud médica; una sonrisa es una sonrisa; un chiste es un chiste. Naturalmente, muchas veces es conveniente actuar como si los significados se encontraran en las propias acciones o artefactos. O sea, que una solicitud médica es, en realidad, una solicitud médica; ha sido producida para que sea una solicitud médica; existe para nosotros en una civilización donde todo contribuye a que sea una solicitud médica. Y, sin embargo, aquello en lo que consiste ser una solicitud médica siempre se define en relación con unas formas específicas de participación que contextualizan el significado. No se puede suponer que sea algo intrínseco o universal.

La complementariedad entre participación y cosificación

Aunque está perfectamente entretrejida en nuestras prácticas, la complementariedad entre participación y cosificación es algo familiar. La empleamos de una manera natural con el fin de obtener alguna continuidad de significado en el tiempo y en el espacio. En efecto, en su complementariedad, la participación y la cosificación pueden compensarse mutuamente sus respectivas limitaciones:

- por un lado, la participación compensa las limitaciones inherentes a la cosificación. Enviamos embajadores con nuestros tratados y contratamos jueces para interpretar nuestras leyes; ofrecemos números telefónicos gratuitos como servicio posventa para nuestros productos, además de nuestra cuidadosa documentación; convocamos una reunión para introducir una nueva política con el objetivo de evitar malentendidos; discutimos sobre lo que leemos para comparar y enriquecer nuestras interpretaciones. La participación es esencial para reparar las potenciales desviaciones inherentes a la cosificación. Cuando la rigidez de su forma deja obsoleta a la cosificación, cuando su muda ambigüedad es engañosa o cuando su propósito se pierde en la distancia, la participación acude al rescate;
- por otro lado, la cosificación también compensa las limitaciones inherentes a la participación. Creamos monumentos para recordar a los muertos; tomamos notas para recordar decisiones tomadas en el pasado; compartimos nuestras notas con colegas que no han podido asistir a una reunión; nos sorprende la manera en que alguien describe un suceso o un objeto común; clarificamos nuestras intenciones con explicaciones y dispositivos de representación; coordinamos nuestras idas y venidas con el reloj. Reflejando el papel de la participación, la cosificación es esencial para reparar las desviaciones potenciales inherentes a la participación: cuando la informalidad de la participación está confusamente deslavazada, cuando la fluidez de su carácter implícito impide la coordinación, cuando su localidad es demasiado limitadora o su parcialidad es demasiado estrecha, la cosificación acude al rescate.

Una ventaja de contemplar la negociación de significado como si estuviera formada por un proceso dual es que podemos considerar las diversas concesiones implicadas en la complementariedad entre participación y cosificación. En efecto, ante una acción o un artefacto, es pertinente preguntar cómo se distribuye la producción de significado, es decir, qué es lo que se cosifica y qué queda para la participación:

- por ejemplo, un programa informático se puede describir como un tipo extremo de cosificación que puede ser interpretado por una máquina incapaz de cualquier participación en su significado;
- en cambio, un poema se diseña para que se base en la participación, es decir, para maximizar el trabajo que puede realizar la ambigüedad inherente a su forma en la negociación de significado.

Desde esta perspectiva, la comunicación no es una simple cuestión cuantitativa. En efecto, ¿qué dice más: unas cuantas estrofas de un poema escrito con

concisión o un volumen de comentarios analíticos sobre él? La capacidad comunicadora de un artefacto depende de la distribución del trabajo de negociar el significado entre la cosificación y la participación. Distintas mezclas producen significado de maneras distintas.

La complementariedad entre la participación y la cosificación produce un principio evidente pero profundo para empresas que se basan en alguna medida de continuidad de significado como la comunicación, el diseño, la instrucción o la colaboración. La participación y la cosificación deben mantener una relación y una proporción que compense sus respectivas limitaciones. Cuando nos basamos demasiado en una a expensas de la otra, es probable que la continuidad de significado sea causa de problemas en la práctica:

- si predomina la participación —si la mayor parte de lo que importa se deja sin cosificar—, puede que no quede material suficiente para anclar las especificidades de la coordinación y sacar a la luz supuestos divergentes. Ésta es la razón de que los abogados siempre lo quieran todo por escrito;
- si predomina la cosificación —si todo se cosifica, pero con pocas oportunidades para la experiencia compartida y la negociación interactiva—, puede que no se dé una superposición suficiente con la participación para recuperar un significado coordinado, pertinente o generativo. Esto explica por qué ponerlo todo por escrito no parece resolver todos nuestros problemas.

En caso de desequilibrio, es necesario analizar la situación en función de esta dualidad y realizar un reajuste. Simplemente añadir más participación a la participación o más cosificación a la cosificación puede que no sea muy útil porque es improbable que una forma de participación o de cosificación pueda corregir por sí misma sus propias limitaciones: no basta con otro memorándum, con otra reunión...

Una dualidad fundamental

La dualidad de la participación y la cosificación volverá a aparecer una y otra vez a medida que desarrolle mi argumento en este libro. Esta dualidad es un aspecto fundamental de la constitución de comunidades de práctica, de su evolución en el tiempo, de las relaciones entre prácticas, de las identidades de los participantes y de las organizaciones más amplias en cuyo seno se desarrollan las comunidades de práctica.

En este contexto, y como he tratado de destacar mediante el diagrama de la figura 1.1, es importante *no* interpretar la dualidad de la participación y la cosifi-

cación como si fuera una simple oposición. Finalizaré este capítulo ampliando esta observación. Si algún lector tiene prisa y cree que ya se ha dicho suficiente al respecto, puede saltarse las matizaciones que presentaré a continuación y pasar al próximo capítulo. Pero, si tiene la paciencia y la predisposición suficientes, seguir leyendo le ayudará a aclarar la naturaleza de la relación existente entre participación y cosificación y, en términos más generales, lo que entiendo por dualidad en oposición a dicotomía. Esta última aclaración será útil porque introduciré varias dualidades en los próximos capítulos. En efecto, pensar en función de dualidades complejas en lugar de meras dicotomías es fundamental para el marco conceptual de este libro.

Como se indica en la figura 1.1, una dualidad es una sola unidad conceptual que está formada por dos elementos inseparables y mutuamente constitutivos, cuya tensión y complementariedad inherentes otorgan al concepto riqueza y dinamismo. En lo que sigue, aclararé esta idea contrastando la dualidad de la participación y la cosificación con varias dicotomías de opuestos relacionadas y más tradicionales como, por ejemplo, tácito y explícito, formal e informal, individual y colectivo, privado y público, consciente e inconsciente o persona y cosa. Lo haré mediante una lista de afirmaciones y expresando en cada caso qué es y qué no es la dualidad de la participación y la cosificación.

• *La participación y la cosificación constituyen una dualidad, no una oposición*

La participación y la cosificación no se definen simplemente por su mutua oposición. Lo tácito es lo que no se hace explícito; lo informal es lo que no está formalizado; lo inconsciente es lo que no es consciente. Pero la participación no es simplemente lo que no está cosificado. La participación y la cosificación son dos procesos que se definen, cada uno, en sus propios términos. El resultado es que no son mutuamente excluyentes. Al contrario, tienen lugar conjuntamente; son dos componentes inherentes al proceso de negociación de significado y su complementariedad refleja la dualidad inherente a este proceso.

La participación y la cosificación se necesitan y se posibilitan mutuamente. Por un lado, nuestra participación es necesaria para producir, interpretar y emplear la cosificación; no hay cosificación sin participación. Por otro, nuestra participación requiere interacción y, en consecuencia, genera atajos para significados coordinados que reflejan nuestras empresas y nuestras perspectivas del mundo; no hay participación sin cosificación.

• *La participación y la cosificación son dos dimensiones en interacción; no definen un espectro*

Una manera de evitar pensar estrictamente en función de unos opuestos es considerar un espectro o abanico. El conocimiento puede ser más o menos explícito; el aprendizaje puede ser más o menos formal; una impresión puede ser más o menos consciente; un significado puede ser más o menos individual. Aunque un continuo permite unas distinciones más matizadas, sigue siendo una relación entre opuestos. Acercarse a un extremo implica alejarse del otro. Más de uno implica menos del otro.

En cambio, en una dualidad interactiva siempre intervienen los dos elementos, que pueden adoptar formas y grados diferentes. En particular, puede haber una intensa participación y una intensa cosificación al mismo tiempo. En realidad, se puede decir que el genio creativo de los grandes científicos y artistas surge de su capacidad de unir las dos: por un lado, un intenso compromiso con los formalismos cosificadores de su disciplina y, por otro, una profunda intuición participativa de lo que son esos formalismos. Esto se aplica a un científico como Albert Einstein, que insistía en la importancia de explorar las ideas de una manera intuitiva y de darles una expresión matemática. También se aplica a un músico como Johann Sebastian Bach, que combinaba formas intrincadas de estructura musical con la inspiración melódica.

Esta perspectiva tiene implicaciones pedagógicas para la enseñanza de conocimientos complejos: una insistencia excesiva en el formalismo sin los correspondientes niveles de participación o, a la inversa, desatender las explicaciones y la estructura formal puede desembocar fácilmente en una experiencia carente de sentido.

• *La participación y la cosificación se implican mutuamente; no se sustituyen entre sí*

Aumentar el nivel de la participación o de la cosificación no significa que se prescindan de la otra. Al contrario, tenderá a aumentar su necesidad.

En realidad, la cosificación siempre se apoya en la participación: lo que se dice, se representa o lo que constituye el centro de atención por la razón que sea siempre supone una historia de participación como contexto para su interpretación. A su vez, la participación siempre se organiza en torno a la cosificación porque siempre supone artefactos, palabras y conceptos que le permiten avanzar.

Por lo tanto, el conocimiento explícito no está desligado del tácito. Los procesos formales no están desligados de los informales. En realidad, y desde el punto de vista del significado, es más probable que ocurra lo contrario. Para que

tenga significado y se pueda entender como una representación de un conocimiento de la física, una cosificación abstracta como $E = mc^2$ no evita una conexión íntima con la comunidad de la física, sino que, al contrario, la exige. En general, y vista como una cosificación, cuanto más abstracta sea una formulación más intensa y específica será la participación que exija para seguir siendo significativa, no menos.

Desde esta perspectiva, no es posible hacerlo todo explícito y librarse así de lo tácito o hacerlo todo formal y librarse así de lo informal. Sólo es posible transformar su relación.

- *La participación y la cosificación transforman su relación; no se traducen la una en la otra*

Una dicotomía tiende a sugerir que debe existir un proceso por medio del cual podemos pasar de un término al otro traduciéndolo a un estado distinto pero equivalente. Podemos transformar el conocimiento tácito en conocimiento explícito o viceversa, podemos formalizar un proceso de aprendizaje, podemos compartir nuestros pensamientos, podemos hacer que nuestras emociones sean más conscientes. En cambio, una transformación de las relaciones entre la participación y la cosificación nunca es neutral, siempre transforma las posibilidades para negociar el significado:

- la participación nunca es una simple realización de una descripción o una regla. Participar en una actividad que se ha descrito no es una simple traducción de la descripción a una experiencia corpórea, sino una renegociación de su significado en un nuevo contexto;
- la cosificación no es una simple expresión de algo que ya existe. Redactar una declaración de valores, expresar una idea, pintar un cuadro, narrar un suceso, expresar una emoción o fabricar un instrumento no equivale, simplemente, a dar expresión a unos significados existentes: en realidad es crear las condiciones para nuevos significados.

En consecuencia, procesos como hacer algo explícito, formalizar o compartir, no son simples traducciones; en realidad son transformaciones, es decir, producciones de nuevos contextos para la participación y la cosificación donde renegociar las relaciones entre lo tácito y lo explícito, lo formal y lo informal, lo individual y lo colectivo.

- *La participación y la cosificación describen una interacción; no son categorías de clasificación*

Existe una diferencia esencial entre utilizar una distinción para clasificar cosas (por ejemplo, significados, pensamientos, conocimiento, aprendizaje) en función de una u otra polaridad y utilizarla para describir una interacción inherente.

En una dualidad, lo que interesa es comprender la interacción, no clasificar. La dualidad de la participación y la cosificación no es un sistema de clasificación. No clasifica los significados, los pensamientos, el conocimiento o el aprendizaje como algo tácito o explícito, formal o informal, consciente o inconsciente, individual o colectivo. Más bien proporciona un marco de referencia para analizar las diversas maneras en las que siempre son las dos cosas al mismo tiempo.

Los dicotomías tradicionales son distinciones útiles cuando se emplean para destacar un aspecto de un proceso que no ha recibido suficiente atención. Pero cuando se trata de cuestiones como significar, conocer o aprender, las dicotomías no pueden proporcionar unas categorías de clasificación nítidas porque se centran más en características superficiales que en procesos fundamentales. Por ejemplo, el contraste entre conocimiento explícito y tácito es útil porque es importante reconocer la existencia de aspectos del conocimiento que no podemos expresar con facilidad; por lo tanto, ser capaz de *decir* no es equivalente a ser capaz de *hacer*.

Sin embargo, clasificar el conocimiento como explícito o tácito es difícil porque los dos aspectos siempre están presentes en cierta medida. Por ejemplo, las personas que saben montar en bicicleta rara vez pueden expresar cómo mantienen el equilibrio. Concretamente, no saben decir cómo manejan el manillar para no caerse, aunque lo hagan correctamente.¹⁰ Clasificar la actividad de montar en bicicleta como un conocimiento tácito puede inducir a error porque las personas que lo hacen pueden decir bastante sobre ello. Por ejemplo, pueden decirnos que debemos pedalear controlando el manillar y no movernos demasiado ni sentarnos hacia atrás a menos que seamos profesionales. En consecuencia, clasificar el conocimiento se convierte en una cuestión de decidir qué se considera explícito y eso depende de la empresa en la que participemos.

Caminar es un conocimiento muy corpóreo, pero, si alguien me dice que camine, lo puedo hacer. Exigir únicamente esto produce una relación bastante adecuada entre lo explícito y lo tácito para ciertos fines, aunque es probable que

10. Éste es un ejemplo discutido por el filósofo Michael Polanyi (1983), que ha hecho del contraste entre conocimiento explícito y tácito un tema fundamental de su obra y con quien este contraste se asocia principalmente. Pero esta distinción ya ha aparecido con otros nombres, incluyendo conocimiento proposicional y no proposicional (Johnson, 1987), conocimiento declarativo y procedimental (J. R. Anderson, 1983) y saber cómo y saber qué (Dewey, 1922). Véase en la coda I una continuación de esta discusión en función de los límites entre prácticas.

no sea suficiente para un traumatólogo que quiera saber qué músculos utilizo para mantener el equilibrio y mover las piernas, si bien esta empresa ya es totalmente diferente. A la inversa, estoy seguro de que los físicos, cuyo conocimiento muchos diríamos que es muy explícito, tendrían tantas dificultades para expresar con precisión su comprensión de conceptos como la «fuerza» y el «espacio-tiempo» como las que tenemos nosotros para explicar cómo montamos en bicicleta. Cuando se trata de un conocimiento significativo en el contexto de una empresa cualquiera, lo explícito siempre se debe detener en algún punto. Siempre es posible encontrar aspectos que no son explícitos y esto es, precisamente, lo que prediría una dualidad de participación y cosificación: producimos precisamente la cosificación que necesitamos para proseguir las prácticas en las que participamos.

La dualidad de la participación y la cosificación es más fundamental que nuestra capacidad de expresar algo en palabras, crear formalismos, expresar nuestros sentimientos o compartir nuestros pensamientos. En consecuencia, es importante no reducir la participación y la cosificación a ninguna de las dicotomías que he mencionado:

- por ejemplo, la participación no es simplemente tácita, informal o inconsciente porque incluye acciones como conversar, impartir un currículo formalizado o reflexionar sobre nuestros motivos;
- la cosificación no es simplemente explícita porque hay muchas maneras de cosificar que no sólo consisten en expresar algo en palabras. Por ejemplo, un cuadro cosifica una percepción del mundo, una comprensión. Es una expresión que hace una afirmación y centra nuestra atención de una manera concreta. Pero es difícil decir si esta expresión es explícita o tácita. De manera similar, fabricar un instrumento o ignorar sistemáticamente a otras personas para que sepan que son ajenas a nosotros son actos de cosificación que no se pueden clasificar fácilmente como tácitos o explícitos;
- ni la participación ni la cosificación se pueden concebir fácilmente en función de contrastes entre lo individual y lo colectivo o entre lo privado y lo público. Es evidente que la participación no sólo es un proceso social, sino que también es una experiencia personal. La cosificación nos permite coordinar nuestras acciones y, en consecuencia, tiene un carácter colectivo, pero conforma nuestras propias percepciones del mundo y de nosotros mismos;
- la cosificación puede ser pública en la medida en que produzca objetos tangibles, pero la participación también puede serlo en la medida en que nuestras acciones sean observables. Además, los efectos de las dos en nuestra experiencia no son tan visibles ni se pueden clasificar fácilmente como públicos o privados.

Por último, la dualidad de la participación y la cosificación no es una simple distinción entre personas y cosas. Es verdad que la participación es algo que hacemos como personas y que la cosificación tiene que ver con cosas. Pero la dualidad de la participación y la cosificación indica precisamente que, desde el punto de vista del significado, las personas y las cosas no se pueden definir independientemente unas de otras:

- por un lado experimentamos el mundo amoldándolo a nuestras prácticas. Recuerdo lo sorprendido que me quedé al conocer el complejo sistema de distinciones y matices que han desarrollado los catadores de vino para describir lo que para la mayoría de la gente no es más que un vaso de vino más o menos bueno;
- por otro lado, nuestra sensación de identidad personal incluye los objetos con los que nos identificamos porque facilitan nuestras prácticas. Dominar el vocabulario de la cata de vinos y poder apreciar y comentar todos los matices de un buen vino puede ser causa de distinción, orgullo e identidad.

Lo que significa ser una persona y lo que significa ser una cosa supone una interacción entre la participación y la cosificación. Desde esta perspectiva, las personas y las cosas no se tienen que postular como un punto de partida. Para empezar, no hace falta tomarlas como algo dado. Lo que proporciona la línea base es el compromiso en la práctica social. Mediante la negociación de significado, la interacción de la participación y la cosificación es lo que hace que las personas y las cosas sean lo que son.

En esta interacción, nuestra experiencia y nuestro mundo se conforman mutuamente por medio de una relación recíproca que toca la esencia misma de nuestra identidad personal. El mundo tal como lo conformamos y nuestra experiencia tal como la conforma el mundo son como el monte y el río. Se conforman mutuamente, pero cada uno tiene su propia forma. Son reflejos el uno del otro, pero cada uno tiene su propia existencia en su propio ámbito. Concuerdan el uno con el otro, pero siguen siendo claramente distintos. No se pueden transformar el uno en el otro, pero se transforman mutuamente. El río sólo esculpe y la montaña sólo guía, pero, en su interacción, lo que el río esculpe se convierte en la guía y la guía que ofrece el monte se convierte en lo que el río esculpe.

He argumentado que la negociación de significado es el nivel de discurso en el que se debe comprender el concepto de «práctica». El segundo componente de este trabajo preliminar necesario es asociar la práctica con la formación de comunidades. Cuando asocio práctica y comunidad, no estoy diciendo que cualquier cosa que alguien pueda llamar «comunidad» esté definida por una práctica o tenga una práctica que sea específica de ella, ni que todo lo que alguien pueda llamar práctica sea la propiedad definidora de una comunidad claramente especificable. Por ejemplo, un barrio se puede llamar «comunidad», pero normalmente no es una comunidad de práctica. Tocar escalas en el piano se suele llamar práctica —como en «la práctica conduce a la perfección»— pero no define lo que yo llamaría una «comunidad de práctica». En realidad, lo que digo es que asociar práctica y comunidad hace dos cosas:

- 1) produce una caracterización más manejable del concepto de «práctica», sobre todo distinguiéndola de términos menos manejables como cultura, actividad o estructura;
- 2) define un tipo especial de comunidad: una comunidad de práctica.

Como estos términos constitutivos se especifican mutuamente, la expresión *comunidad de práctica* se debe ver como una unidad. En la primera parte, cuando empleo los términos *comunidad* o *práctica* por sí solos, lo hago para abreviar, para hacer que el texto sea menos pesado. Sin embargo, en la segunda parte las cosas se complicarán más porque empezaré a hablar de otros tipos de comunidades.

Para asociar práctica y comunidad, describiré tres dimensiones de la relación mediante la cual la práctica se convierte en la fuentes de coherencia de una comunidad, como se resume en la figura 2.1:

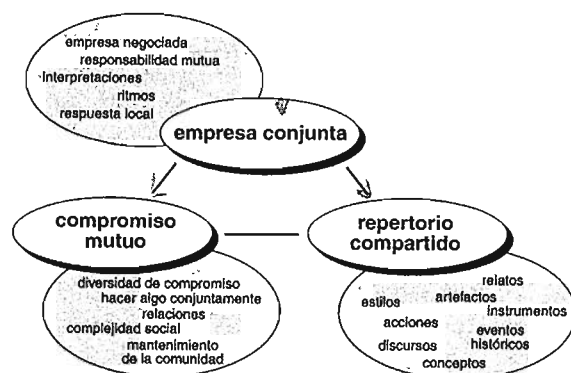


FIGURA 2.1. Dimensiones de la práctica como propiedad de una comunidad.

- 1) un compromiso mutuo,
- 2) una empresa conjunta,
- 3) un repertorio compartido.

Dedicaré la mayor parte de este capítulo a hablar de cada una de estas tres dimensiones de las comunidades de práctica, diciendo qué son y qué no son y especificando las características que comportan y no comportan en relación con la práctica y la comunidad.

Compromiso mutuo

La primera característica de la práctica como fuente de coherencia de una comunidad es el compromiso mutuo de sus integrantes. La práctica no existe en abstracto. Existe porque hay personas que participan en acciones cuyo significado negocian mutuamente. En este sentido, la práctica no reside en libros ni en instrumentos, aunque puede suponer todo tipo de artefactos. No reside en una estructura previa, aunque no se inicia en un vacío histórico. La historia de la tramitación de solicitudes empezó mucho antes de que aparecieran Ariel y sus colegas y, sin embargo, lo que hacen conjuntamente no es una simple aplicación fija de un esquema histórico. La práctica reside en una comunidad de personas y en las relaciones de participación mutua por medio de las cuales pueden hacer lo que hacen.

En consecuencia, la afiliación a una comunidad de práctica es una cuestión de compromiso mutuo. Eso es lo que define a la comunidad. Una comunidad de

práctica no es un simple conjunto de personas definido por alguna característica. No es sinónimo de grupo, equipo o red:

- la afiliación a una comunidad de práctica no es simplemente una cuestión de categoría social, de lealtad, de afiliación a una organización, de tener un título o de mantener relaciones personales con otras personas;
- una comunidad de práctica no se define simplemente por quién conoce a quién o quién habla con quién en una red de relaciones interpersonales por las que fluye información;¹
- la proximidad geográfica tampoco es suficiente para desarrollar una práctica. Naturalmente, el compromiso mutuo exige interacción y la proximidad geográfica puede ayudar a ello. Pero los tramitadores de solicitudes no forman una comunidad de práctica por trabajar en la misma oficina. La forman porque mantienen unas relaciones de participación mutua muy densas que se organizan en torno a lo que han venido a hacer allí.

Posibilitar el compromiso

Todo lo que sea necesario para hacer posible el compromiso mutuo será un componente esencial de cualquier práctica. Por ejemplo, para los tramitadores de solicitudes, acudir a la oficina es un elemento importante de su práctica. Lo mismo ocurre con la capacidad (y el permiso) para hablar e interactuar durante el trabajo.² Para una familia podría ser cenar juntos, salir los fines de semana o hacer limpieza general los sábados. Dado el contexto correcto, hablar por teléfono, intercambiar correo electrónico o comunicarse por radio pueden formar parte de lo que hace posible el compromiso mutuo.

Estar incluido en lo que tiene importancia es un requisito para participar en la práctica de una comunidad, de la misma manera que el compromiso es lo que define la afiliación. Lo que hace falta para que una comunidad de práctica tenga la cohesión suficiente para funcionar puede ser muy sutil y delicado. Sin duda, para que los tramitadores de solicitudes trabajen juntos, es difícil distinguir entre el peso de un elemento concreto de información y el peso de la atmósfera de simpatía que crean o entre los comentarios sobre el trabajo y los intercambios personales que se entretienen en sus conversaciones. Para ser un participante de pleno derecho, puede ser tan importante conocer y comprender

1. En este sentido, se relaciona con la idea de un nodo de «vínculos fuertes» en la teoría de redes, aunque centrándose más en la práctica que se crea durante el proceso y no tanto en la red de relaciones y en el flujo de información (Wellman y Berkowitz, 1988).

2. Aunque les sería técnicamente posible trabajar desde casa, encontrar nuevas formas de compromiso mutuo plantearía un gran desafío a la organización.

el último chisme que circule por ahí como conocer y comprender el último memorándum.

El tipo de cohesión que transforma el compromiso mutuo en una comunidad de práctica requiere trabajo. En consecuencia, la tarea de «mantener la comunidad» es una parte esencial de cualquier práctica. Sin embargo, puede ser mucho menos visible que otros aspectos más instrumentales de esa práctica. El resultado es que es fácil infravalorarla o pasarla totalmente por alto. En la viñeta I veíamos cómo Roberta ayudaba a los demás a hacer más soportable la jornada laboral ofreciendo un suministro inagotable de chucherías. Su generosidad contribuía a construir la comunidad y a mantenerla viva. Pero no recibía ninguna paga extraordinaria por su incansable dedicación. Aun en los casos en que hay mucho en común con los antecedentes respectivos de los participantes, la coordinación específica necesaria para colaborar exige una constante atención.

Diversidad y parcialidad

Si lo que hace que una comunidad de práctica sea una comunidad es el compromiso mutuo, entonces es un tipo de comunidad que no supone *homogeneidad*. En efecto, lo que hace que el compromiso con la práctica sea posible y productivo es tanto una cuestión de diversidad como de homogeneidad. Por ejemplo, los tramitadores de solicitudes forman un grupo mal definido de personas reunidas mediante anuncios publicados en las secciones de ofertas de empleo de los periódicos. Muchos de ellos solicitaron el trabajo simplemente porque en el anuncio se decía que no hacía falta tener experiencia y que la empresa ofrecería la formación pertinente. Prácticamente nadie mencionaba un interés concreto en los seguros médicos como razón para estar allí. Algunos son más jóvenes y otros menos, algunos son conservadores y otros progresistas, algunos son extrovertidos y otros introvertidos. Todos son distintos y tienen diferentes aspiraciones y problemas personales. Por lo tanto, la tramitación de solicitudes adquiere una importancia única y distinta en la vida de cada individuo. Aun así, sus respuestas a los dilemas y las aspiraciones están conectadas por las relaciones que crean mediante su compromiso mutuo. Trabajan juntos, se ven cada día, se hablan constantemente, intercambian información y opiniones e influyen muy directamente en su mutua comprensión de una manera rutinaria. Lo que hace que surja una comunidad de práctica a partir de esta mezcla de personas es su compromiso mutuo en la tramitación de solicitudes que llevan a cabo en Alinsu.

Y no sólo ocurre que los tramitadores ya son diferentes para empezar, sino que el hecho de trabajar juntos también crea tantas diferencias como similitudes. Se especializan, se hacen con una reputación, causan problemas y se distinguen de los demás en la misma medida en que desarrollan maneras compartidas de

hacer las cosas. Veamos un ejemplo muy claro: es indudable que la supervisora jefe y la supervisora auxiliar del departamento son miembros de la comunidad de práctica (empezaron tramitando solicitudes y siguen participando mucho en los detalles de esta actividad), pero han adquirido un estatus muy diferente en cuanto al trabajo diario, la autoridad y las relaciones con la empresa. En términos más generales, cada participante de una comunidad de práctica encuentra un lugar único y adquiere una identidad propia que se van integrando y definiendo cada vez más por medio del compromiso en la práctica. Estas identidades se entrelazan y se articulan mutuamente por medio del compromiso mutuo, pero no se funden entre sí.³ Las relaciones mutuas de compromiso pueden producir por igual diferenciación y homogeneización. En consecuencia, lo esencial es que la homogeneidad no es un requisito ni un resultado del desarrollo de una comunidad de práctica.

El compromiso mutuo no sólo supone nuestra competencia, sino también la de los demás. Se basa en lo que hacemos y en lo que sabemos, además de en nuestra capacidad de relacionarnos significativamente con lo que no hacemos y lo que no sabemos, es decir, con las contribuciones y el conocimiento de los demás. En este sentido, el compromiso mutuo es intrínsecamente parcial; sin embargo, en el contexto de una práctica compartida, esta parcialidad es tanto un recurso como una limitación. Esto es evidente cuando los participantes desempeñan roles distintos, como en un equipo de cirugía, donde el compromiso mutuo supone contribuciones *complementarias*. Pero también se aplica a los tramitadores de solicitudes cuyas formas de competencia se *superponen* en gran medida. Como pertenecen a una comunidad de práctica donde las personas se ayudan mutuamente, es más importante saber cómo dar y recibir ayuda que intentar saberlo todo.

En los dos tipos de comunidades, desarrollar una práctica compartida depende del compromiso mutuo. Sin embargo, los dos tipos de comunidades tienen efectos diferentes porque sus prácticas están formadas por distintas relaciones de parcialidad entre sus miembros. En realidad, suele ser útil pertenecer a las dos al mismo tiempo para lograr la sinergia de las dos formas de compromiso. Por ejemplo, un especialista de un equipo formado por competencias complementarias normalmente también se beneficiará de pertenecer a una comunidad de práctica formada por compañeros que compartan su especialización.

3. En este sentido, el vínculo de una comunidad de práctica es mucho más complejo que lo que Émile Durkheim llama solidaridad mecánica, que se basa en la similitud y que, con el espíritu evolucionista de su época, asocia con formas de comunidad menos «evolucionadas» (Durkheim, 1893).

Relaciones mutuas

El compromiso mutuo no supone homogeneidad, pero crea relaciones entre las personas. Cuando se mantiene, conecta a los participantes de maneras que pueden llegar a ser más profundas que otras similitudes más abstractas expresadas en función de rasgos personales o categorías sociales. En este sentido, una comunidad de práctica puede convertirse en un núcleo muy firme de relaciones interpersonales.

Como el término «comunidad» suele ser muy positivo,⁴ debo insistir en que estas interrelaciones surgen del compromiso con la práctica y no de una imagen idealizada de cómo debe ser una comunidad. En particular, no se presuponen las connotaciones de coexistencia pacífica, apoyo mutuo o lealtad interpersonal, aunque es evidente que se pueden dar en ciertos casos concretos. En consecuencia, la paz, la felicidad y la armonía no son propiedades necesarias de una comunidad de práctica. Sin duda existen muchas discrepancias, tensiones y conflictos entre los tramitadores de solicitudes. A pesar del notable éxito de la «cultura empresarial» de afabilidad que caracteriza a Alinsu, sigue habiendo celos, chismes y camarillas.

La mayoría de las situaciones que suponen un compromiso interpersonal sostenido generan sus propias tensiones y conflictos. En algunas comunidades de práctica, el conflicto y la amargura pueden llegar a constituir la característica fundamental de una práctica compartida, como ocurre en algunas familias disfuncionales. Una comunidad de práctica no es un remanso de paz ni una isla de intimidad aislada de las relaciones políticas y sociales. Los desacuerdos, los retos y la competencia pueden ser formas de participación. Y como forma de participación, la rebelión suele ser señal de mayor compromiso que la conformidad pasiva.

Por lo tanto, una práctica compartida conecta a los participantes de maneras diversas y complejas. Las relaciones resultantes reflejan la plena complejidad de hacer algo conjuntamente. No se puede reducir fácilmente a un solo principio como el poder, el placer, la competencia, la colaboración, el deseo, las relaciones económicas, las disposiciones utilitarias o el procesamiento de información. En la vida real, las relaciones mutuas entre los participantes son mezclas complejas de poder y de dependencia, de placer y de dolor, de experiencia e inexperience, de éxitos y fracasos, de abundancias y carencias, de alianzas y oposiciones, de facilidad y esfuerzo, de autoritarismo y participación, de resistencia y conformidad, de enfado y ternura, de atracción y repulsión, de diversión y fastidio, de confianza y recelo, de amistad y de odio. Las comunidades de práctica tienen de todo.

4. Al definir comunidad, Raymond Williams (1976) afirma que es el único término del discurso social que siempre se emplea con connotaciones positivas.

Empresa conjunta

La segunda característica de la práctica como fuente de coherencia de una comunidad es la negociación de una empresa conjunta. A continuación presento tres observaciones sobre la empresa que mantiene unida a una comunidad de práctica:

- 1) es el resultado de un proceso colectivo de negociación que refleja toda la complejidad del compromiso mutuo;
- 2) la definen los participantes en el proceso mismo de emprenderla. Es su respuesta negociada a su situación y, en consecuencia, les pertenece en un sentido muy profundo a pesar de todas las fuerzas e influencias que escapan a su control;
- 3) no es una simple meta establecida, sino que crea entre los participantes unas relaciones de responsabilidad mutua que se convierten en una parte integral de la práctica.

Una empresa negociada

Las empresas que se reflejan en nuestras prácticas son tan complejas como nosotros mismos. Incluyen los aspectos instrumentales, personales e interpersonales de nuestra vida. Por ejemplo, la práctica de los tramitadores de solicitudes refleja su intento de crear un contexto en el que seguir desempeñando su vida laboral. Esto supone, entre otras cosas, ganar dinero, ser una persona adulta, dominar la tramitación de solicitudes, divertirse, sentirse bien, no ser ingenuo, ser agradable, combatir el fastidio, pensar en el futuro y mantener la posición. Aunque este trabajo no supone un estatus muy elevado, los tramitadores se esfuerzan por mantener un sentido de identidad personal con el que poder vivir. Para ello incorporan cuidadosamente a su práctica su sensación de marginación respecto a la institución, cultivando un cinismo contenido y un distanciamiento controlado en relación con el trabajo y con la compañía.

En consecuencia, su empresa no es sólo tramitar solicitudes según lo estipulado por Alinsu o por la supervisora del departamento. Naturalmente, la tramitación de solicitudes así definida forma parte de su práctica como componente muy significativo. Se esfuerzan por ganar dinero satisfaciendo la exigencia de Alinsu de que se tramiten solicitudes. La supervisora es un símbolo de esa exigencia. Pero la empresa, tal como realmente la definen los tramitadores mediante su compromiso mutuo en la práctica, es mucho más compleja porque incluye toda la energía que dedican —dentro de las restricciones de su estricto contexto institucional y también a pesar de él— no sólo a posibilitar la tramitación de solicitudes en la práctica, sino también a hacer que el lugar sea más habitable para

ellos mismos. Su práctica diaria, con su mezcla de sumisión y reafirmación, es una respuesta compleja y negociada colectivamente a lo que consideran que es su situación.

Como el compromiso mutuo no exige homogeneidad, una empresa conjunta no supone acuerdo en un sentido simple. En realidad, en algunas comunidades la discrepancia se puede considerar una parte productiva de la empresa. La empresa no es conjunta en el sentido de que todos creen lo mismo o están de acuerdo en todo, sino en el sentido de que se negocia colectivamente. Decir que algunos tramitadores comparten una empresa no equivale simplemente a decir que comparten las mismas condiciones laborales, que tienen unos dilemas en común o que crean unas respuestas similares. Sus circunstancias y respuestas individuales varían de una persona a otra y de un día a otro. Pero sus respuestas a sus condiciones —similares o no— están interconectadas porque participan conjuntamente en la empresa de hacer que la tramitación de solicitudes sea una actividad real y llevadera. Deben encontrar una manera de hacerlo conjuntamente e incluso vivir con sus diferencias y coordinar sus respectivas aspiraciones forma parte del proceso. La comprensión que tienen de su empresa y de sus efectos en su vida no tiene que ser uniforme para que sea un producto colectivo.

Una empresa autóctona

Las comunidades de práctica no son entidades independientes. Se desarrollan en contextos más amplios —históricos, sociales, culturales, institucionales— con unos recursos y unos límites concretos. Algunos de estos requisitos y condiciones se expresan de una manera explícita. Otros son implícitos, pero no menos vinculantes que los anteriores. Sin embargo, incluso cuando la práctica de una comunidad está profundamente conformada por condiciones que escapan al control de sus miembros, como ocurre siempre en varios sentidos, su realidad cotidiana sigue siendo creada por los participantes dentro de los recursos y las limitaciones de su situación. Es su respuesta a sus condiciones y, en consecuencia, es su empresa.

El hecho de llamar la atención sobre la definición que los mismos tramitadores hacen de su empresa no significa negar lo siguiente:

- 1) *su posición dentro de un sistema más amplio*: su trabajo forma parte de un gran sector comercial y es el resultado de un largo desarrollo histórico. No han inventado la tramitación de solicitudes, ni tienen mucha influencia en su constitución institucional;
- 2) *la influencia omnipresente de la institución que los emplea*: los intentos de la compañía de mantener el control sobre su práctica casi siempre tienen éxito. La alargada sombra de Alinsu siempre está presente. Incluso les si-

gue en su descanso para almorzar, cuando hablan de sus objetivos de producción y de sus niveles de calidad.

Aunque su práctica no trasciende ni transforma sus condiciones institucionales de una manera drástica, sí que responde a estas condiciones de unas maneras que no están determinadas por la institución. Para hacer lo que se espera que hagan, los tramitadores crean una práctica con una inventiva que es exclusivamente suya. Esta inventiva también se aplica a lo que es probable que la compañía desee y no desee:

- por un lado, los tramitadores inventan maneras locales de tramitar solicitudes de una manera eficaz: por ejemplo, en la viñeta I, Ariel aprende de Nancy a encontrar categorías más o menos adecuadas para clasificar casos y poder avanzar con rapidez. El pragmatismo a su inventiva a veces me sorprendía en mis ganas de principiante de hacerlo todo a conciencia, pero tuve que admitir que, sin él, no se podía trabajar de una manera razonable;
- por otro lado, y con la misma inventiva, idean maneras de eludir el control de Alinsu (por ejemplo, con el tratamiento de los errores de las solicitudes «Q» que se describe en la viñeta I). También aprenden a crear un poco de espacio para ellos mismos. Aunque estén tramitando información o no dejen de mirar el reloj, consiguen divertirse, sentirse desesperados, reírse del informe de un accidente, compartir el tedio, enfadarse con un cliente, propagar rumores, discutir sus puntos de vista, disfrutar de un tentempié, estar orgullosos de su destreza, contarse historias, cavilar ante la duda, sentirse vivos.

En resumen, las condiciones, los recursos y las exigencias sólo conforman la práctica cuando han sido negociadas por la comunidad. La empresa nunca está totalmente determinada por una orden externa, una regla o un participante aislado. Incluso cuando una comunidad de práctica surge en respuesta a un mandato externo, la práctica evoluciona hasta convertirse en la respuesta propia de la comunidad a ese mandato. E incluso cuando unos miembros tienen más poder que otros, la práctica también evoluciona hasta convertirse en una respuesta comunitaria a esa situación. Y, aun en los casos donde la respuesta es una estricta sumisión, su forma y su interpretación en la práctica se debe ver como una creación colectiva y local de la comunidad. Como los miembros producen una práctica para abordar lo que consideran que es su empresa, esa práctica, tal como la aplican, pertenece a su comunidad en un sentido fundamental.

Como antes, decir que las comunidades de práctica producen su propia práctica no equivale a decir que no puedan ser influenciadas, manipuladas, engañadas, intimidadas, explotadas, debilitadas u obligadas a someterse y tampoco

quiere decir que no se puedan inspirar, ayudar, apoyar, instruir, liberar o capacitar; pero sí quiere decir que el poder —benévolo o malévolo— que las instituciones, las reglas o los individuos puedan tener sobre la práctica de una comunidad siempre está mediado por la producción de la práctica por parte de la comunidad. Las fuerzas externas no tienen un poder directo sobre esta producción porque, a fin de cuentas (es decir, en la actividad mediante el compromiso mutuo en la práctica), es la comunidad la que negocia su empresa.

Un régimen de responsabilidad mutua

La empresa de una comunidad de práctica no es una simple declaración de objetivos. En realidad, el hecho de que anime a la comunidad no se debe básicamente a su cosificación. Negociar una empresa conjunta da origen a unas relaciones de responsabilidad mutua entre los implicados. Estas relaciones de responsabilidad incluyen lo que importa y lo que no, qué es importante y por qué, qué hacer y qué no hacer, a qué prestar atención y a qué no, de qué hablar y de qué no, qué justificar y qué dar por descontado, qué mostrar y qué ocultar, cuándo unas acciones o unos artefactos son lo bastante buenos y cuándo se deben mejorar o refinar.

He argumentado que, para los tramitadores de solicitudes, la responsabilidad hacia su empresa no sólo incluye la tramitación de solicitudes, sino también ser afable, tratar la información y los recursos como algo que compartir y ser responsable con los demás no complicándoles la vida. Por ejemplo, la responsabilidad en relación a lo que complica la vida a los demás es algo que se imponen unos a otros, a veces muy abiertamente, porque todos comprenden que hacerse más soportable la vida laboral forma parte de su empresa conjunta. El hecho de que a veces se considere que estas relaciones de responsabilidad mutua han sido violadas no hace sino confirmar su influencia como régimen común.⁵

Este régimen común de responsabilidad mutua desempeña un papel fundamental en la definición de las circunstancias en las que, como comunidad y como individuos, los miembros se sienten comprometidos o no con lo que están haciendo y con lo que les ocurre a ellos mismos u ocurre a su alrededor y bajo las cuales intentan o no comprender lo que ocurre y buscar nuevos significados.

Aunque algunos aspectos de la responsabilidad pueden estar cosificados —reglas, políticas, normas, objetivos—, los que no lo están no son menos importantes. Ser bueno en algo supone desarrollar una sensibilidad especializada, un sentido estético y unas percepciones refinadas que aplicar a la hora de enjuiciar las cualidades de un producto o de una acción. El hecho de que esto se compar-

⁵ En realidad, en sus estudios clásicos de la cohesión social, Émile Durkheim considera el concepto mismo de «delito» como evidencia de solidaridad moral (Durkheim, 1893).

ta en una comunidad de práctica es lo que permite a los participantes negociar la idoneidad de lo que hacen.⁶

El régimen de responsabilidad se convierte en una parte esencial de la práctica. El resultado es que puede ser algo difícil de expresar porque el hecho de que impregne la comunidad no se debe, básicamente, a que haya sido cosificado.⁷ Y, aunque la empresa se cosifique en una afirmación, la práctica evolucionará hacia una interpretación negociada de esa afirmación. En realidad, la práctica incluye las maneras en que los participantes interpretan los aspectos cosificados de la responsabilidad y los integran en formas vivas de participación. La capacidad de distinguir entre las normas cosificadas y el compromiso competente en la práctica es un aspecto importante de convertirse en un miembro experimentado.⁸

Definir una empresa conjunta es un proceso, no un acuerdo estático. Produce relaciones de responsabilidad que no son sólo limitaciones o normas fijas. Estas relaciones no se manifiestan como conformidad, sino como la capacidad de negociar acciones de una manera responsable para la empresa. El proceso entero es tan generativo como limitador. Hace avanzar la práctica tanto como la controla. Una empresa engendra y dirige al mismo tiempo la energía social. Estimula la acción y al mismo tiempo la concentra. Pone en juego nuestros impulsos y nuestras emociones tanto como los controla. Invita el planteamiento de nuevas ideas y al mismo tiempo las ordena. Una empresa es un recurso de coordinación, de comprensión, de compromiso mutuo; desempeña el mismo papel que el que desempeña el ritmo para la música.

6. En su estudio de la fabricación de flautas, el filósofo Scott Cook describe que los fabricantes profesionales de flautas negocian la calidad de una pieza cuando pasa de mano en mano haciendo juicios que combinan criterios técnicos y estéticos. Cook argumenta que el desarrollo de esta responsabilidad compartida en relación con su práctica es lo que permite a estas empresas producir unas flautas que se tienen entre las mejores del mundo (Cook, 1982; Cook y Yanow, 1993).

7. Según el antropólogo David Moore (1994), la responsabilidad inherente a la práctica implica la capacidad de explicar lo que se hace. Pero esto destacaría demasiado lo cosificado. La responsabilidad también tiene un aspecto participativo por el que determinar si una acción contribuye o no a una empresa no supone una explicación clara de por qué es así.

8. Un régimen de responsabilidad comunitario puede tener múltiples estratos aunque se comparta en toda su complejidad. En su estudio de las prácticas de gestión empresarial, el sociólogo Robert Jackall (1988) destaca cómo una norma de racionalidad se mantiene como discurso dentro de una práctica de interés personal y de competitividad. La cuestión no es que la racionalidad sea una estratagema, sino que invocar estas normas al tiempo que se atienden los propios intereses refleja los complejos «laberintos morales» que los directivos tienen que sortear. En este contexto, los intereses personales y la competencia interna forman parte de la empresa y, al mismo tiempo, son una parte de la empresa que se debe negar. De nuevo vemos que compartir un régimen de responsabilidad no equivale a una colaboración pacífica.

El ritmo no es aleatorio, pero tampoco es una simple limitación. Más bien forma parte del dinamismo de la música, coordinando el proceso mismo por el que ésta llega a existir. Si se lo extrae de la acción de tocar, se convierte en algo fijo, estéril y carente de sentido, pero al tocar hace que la música sea interpretable, participativa y compartible. Es un recurso constitutivo inherente a la posibilidad misma de la música como experiencia compartida. Una empresa forma parte de la práctica de la misma manera que el ritmo forma parte de la música.

Repertorio compartido

La tercera característica de la práctica como fuente de coherencia para la comunidad es el desarrollo de un repertorio compartido. Con el tiempo, la actuación conjunta encaminada a la consecución de una empresa crea recursos para negociar significado. En la tramitación de solicitudes, los términos médicos adquieren un uso específico, la altura de ciertos montones de papeles en las mesas indica el estado de las tramitaciones, la disposición de los asientos refleja las relaciones entre las personas y las reacciones de la dirección ante esas relaciones. La empresa de tramitar solicitudes es lo que da coherencia a la mezcla de actividades, relaciones y objetos implicados. Ésta es la razón de que los formularios que aparecen en el ordenador y las fotografías de perros que cuelgan de la pared puedan formar parte de la misma práctica. Ésta es la razón de que aprobar una prueba de ortografía y disparar bolitas de papel por un canuto puedan formar parte de la misma práctica. Los elementos de un repertorio pueden ser muy heterogéneos. No obtienen su coherencia por sí mismos, como actividades, símbolos o artefactos concretos, sino por pertenecer a la práctica de una comunidad empeñada en una empresa.

El repertorio de una comunidad de práctica incluye rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros,⁹ acciones o conceptos que la comunidad ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que han pasado a formar parte de su práctica. El repertorio combina aspectos cosificadores y de participación. Incluye el discurso por el que los miembros de la comunidad crean afirmaciones significativas sobre el mundo, además de los estilos por medio de los cuales expresan sus formas de afiliación y su identidad como miembros.

9. Scott Cook y John Seely Brown emplean la palabra *género* en este contexto para referirse a cualquier cosa que sea a la vez colectiva y tácita (Cook y Brown, 1996). Aquí, yo me quedo con el uso común para hacer referencia a una clase de artefactos o acciones similares en cuanto a estilo y forma.

Negociación: historia y ambigüedad

Denomino *repertorio* al conjunto de recursos compartidos de una comunidad para destacar, por un lado, su carácter ensayado y, por otro, su disponibilidad para el posterior compromiso en la práctica.¹⁰ El repertorio de una práctica combina dos características que le permiten convertirse en un recurso para la negociación de significado:

- 1) refleja una historia de compromiso mutuo;
- 2) sigue siendo intrínsecamente ambiguo.

Las historias de interpretación crean puntos de referencia compartidos, pero no imponen significado. Cosas como palabras, artefactos, gestos y rutinas no sólo son útiles porque son reconocibles en su relación con una historia de compromiso mutuo, sino también porque se pueden aplicar a nuevas situaciones. Esto se aplica por igual a elementos lingüísticos y no lingüísticos, a las palabras y a las sillas, a la manera de andar, a los formularios de solicitud o a las risas.¹¹ Todos tienen unas interpretaciones bien establecidas que se pueden reutilizar para nuevos fines, independientemente de que estos fines simplemente prolonguen una trayectoria de interpretación ya establecida o la hagan emprender direcciones inesperadas.

El hecho de que las acciones y los artefactos tengan historias de interpretación reconocibles no supone únicamente, y ni siquiera básicamente, una limita-

10. Normalmente, la noción de repertorio se refiere más a actuaciones que a artefactos, aunque esta distinción no es especialmente pertinente para la negociación de significado. El logro de significado siempre es una actuación y, en consecuencia, un repertorio interpretado así siempre incluye accesorios.

11. En muchas versiones de la teoría de la actividad (Wertsch, 1981, 1985) y de la psicología crítica (Garner, 1986; Holzkamp, 1983, 1987), se hace una distinción básica entre instrumentos y símbolos. El argumento es que un instrumento mantiene una relación más directa con su uso que un símbolo porque el significado del primero se deriva de su forma y el del segundo se deriva de la convención. Por ejemplo, desde esta perspectiva, el sonido físico de una palabra mantiene una relación más o menos arbitraria con su significado, mientras que la forma de un instrumento mantiene una relación nada arbitraria con sus posibles usos. (Vygotsky, 1934, llega a decir que una característica distintiva de los símbolos es que son reversibles y se pueden convertir en instrumentos de autocontrol para el usuario.) Con todo, los instrumentos se pueden emplear para fines distintos de los concebidos por sus creadores. Un martillo puede ser un buen pisapapeles. Además, los instrumentos (por ejemplo, un ordenador potente sobre nuestra mesa) también pueden poseer un valor simbólico que va más allá de su función instrumental. En términos más generales, la distinción entre instrumento y símbolo no es fundamental para mi propósito en este libro porque los dos reciben significado mediante el mismo proceso de negociación en unas circunstancias específicas y dentro del contexto de unas prácticas concretas. Los dos presentan una mezcla de historia y de ambigüedad, de participación y de cosificación.

ción de los significados posibles, sino también un recurso que emplear en la producción de nuevos significados. La creación espontánea de metáforas es un ejemplo perfecto del tipo de recurso proporcionado por una historia de uso renegociable. Cuando se combina con la historia, la ambigüedad no es una ausencia o una falta de significado. Más bien es una condición para la negociabilidad y, por lo tanto, una condición para la posibilidad misma de significado. Es la razón de que la historia siga siendo pertinente y significativa.

Recursos del compromiso mutuo

Esta ambigüedad intrínseca hace que procesos como la coordinación, la comunicación o el diseño sean, por un lado, difíciles, que se encuentren en un estado permanente de necesidad de reparación y que siempre sean imprevisibles; y, por otro, que sean dinámicos, que siempre estén abiertos y que generen nuevos significados. La necesidad de coordinar perspectivas es, al mismo tiempo, una fuente de nuevos significados y de obstáculos. Desde esta perspectiva, la ambigüedad no es simplemente un obstáculo que superar; es una condición intrínseca que se debe aprovechar. En consecuencia, una comunicación eficaz o un buen diseño no se comprenden mejor como una transmisión literal de significado. Es inútil intentar suprimir toda ambigüedad; es más productivo buscar arreglos sociales que aprovechen la historia y la ambigüedad. Por lo tanto, el verdadero problema de la comunicación y el diseño es situar la ambigüedad en el contexto de una historia de compromiso mutuo que tenga la riqueza suficiente para brindar una oportunidad a la negociación.

Como el repertorio de una comunidad es un recurso para la negociación de significado, es compartido en un sentido dinámico e interactivo. Concretamente, la práctica compartida no trata de creencias compartidas en el sentido de los mismos modelos u objetos mentales.¹² El acuerdo, en el sentido de un significado compartido literalmente, no es una condición previa para el compromiso mutuo en una práctica y tampoco es su resultado. En efecto, las discrepancias en cuanto a interpretación o los malentendidos sólo se deben abordar directamente cuando interfieren en el compromiso mutuo e incluso en estos casos no son simplemente problemas que resolver, sino ocasiones para la producción de nuevos

12. Por ejemplo, la noción de discurso compartido es muy diferente de la noción de creencia o presuposición (Turner, 1994) o de «modelo mental» (Senge, 1990). Un discurso refleja una empresa y la perspectiva de una comunidad de práctica, pero no es una creencia fija ni un modelo del mundo que los individuos tengan en la mente. Un discurso es un recurso social e interactivo para construir afirmaciones sobre el mundo y coordinar el compromiso en la práctica. Aquí empleo la noción de discurso en un sentido muy parecido al definido por Michel Foucault (1971) y adoptado por James Gee (1992) como una caracterización de la práctica. Sin embargo, como insistiré más adelante, no equiparo el discurso con la práctica.

significados. El compromiso continuo en una práctica compartida es una forma dinámica de coordinación que genera «sobre la marcha» los significados coordinados que le permiten avanzar.

Negociar el significado en la práctica

No es necesario que una comunidad de práctica se cosifique como tal para que sea una comunidad: se incorpora a la experiencia de los participantes por medio de su mismo compromiso. No es necesario que las tres dimensiones examinadas aquí se conviertan en un centro explícito de atención para crear un contexto para la negociación de significado:

- 1) mediante el compromiso mutuo, la participación y la cosificación se pueden entretrejer perfectamente;
- 2) una empresa conjunta puede crear relaciones de responsabilidad mutua sin que nunca se llegue a cosificar, discutir o declarar como empresa;
- 3) las historias compartidas de compromiso pueden convertirse en recursos para negociar significado sin la necesidad constante de «comparar notas».

No obstante, casi todos hemos experimentado el tipo de energía social que puede generar la combinación de estas tres dimensiones de la práctica compartida. A la inversa, también podemos haber experimentado cómo esta energía social nos puede impedir responder a nuevas situaciones o seguir adelante. Por lo tanto, la importancia de nuestras diversas comunidades de práctica se puede manifestar de dos maneras: por su capacidad para dar lugar a una experiencia de significado y, a la inversa, por su capacidad para hacernos rehenes de esa experiencia.

En consecuencia, decir que las comunidades de práctica ofrecen un contexto privilegiado para la negociación de significado no se debe malinterpretar como un intento de idealizarlas:

- 1) he insistido en que la práctica compartida no implica en sí misma armonía o colaboración;
- 2) además, afirmar como yo he hecho que estos tipos de comunidades producen sus propias prácticas no equivale a afirmar que las comunidades de práctica sean, en algún sentido esencial, una fuerza emancipadora.

La coherencia local de una comunidad de práctica puede ser al mismo tiempo una ventaja y un inconveniente. La producción autóctona de una práctica hace que las comunidades de práctica sean el lugar de logros creativos y de fra-

casos endogámicos, el lugar de resistencia a la opresión y de la reproducción de sus condiciones, la cuna del ego y también la jaula potencial del alma.

Las comunidades de práctica no son intrínsecamente beneficiosas ni dañinas. No son privilegiadas en cuanto a efectos positivos o negativos. Pero son una fuerza que tener en cuenta, para bien o para mal. Como lugar de compromiso en la acción, en las relaciones interpersonales, en el conocimiento compartido y en la negociación de empresas, estas comunidades tienen la clave de la verdadera transformación, la que tiene efectos reales en la vida de la gente. Desde esta perspectiva, la influencia de otras fuerzas (por ejemplo, el control de una institución o la autoridad de un individuo) no es menos importante, pero se debe considerar mediada por las comunidades en las que su significado se debe negociar en la práctica.

3

Aprendizaje

La negociación de significado es un proceso fundamentalmente temporal y, en consecuencia, la práctica se debe comprender en su dimensión temporal. Algunas comunidades de práctica existen durante siglos, como las comunidades de artesanos que transmiten su oficio de generación en generación. Otras tienen una vida corta, pero lo bastante intensa para dar origen a una práctica autóctona y transformar las identidades de las personas implicadas. Por ejemplo, estas comunidades se pueden formar cuando la gente se reúne para enfrentarse conjuntamente a un desastre. El desarrollo de una práctica requiere tiempo, pero lo que define a una comunidad de práctica en su dimensión temporal no es simplemente una cuestión de una cantidad mínima de tiempo; más bien es cuestión de mantener un compromiso mutuo en la consecución conjunta de una empresa para compartir algún aprendizaje significativo. Desde esta perspectiva, las comunidades de práctica se pueden concebir como historias compartidas de aprendizaje.

En este capítulo examinaré la dinámica interna que constituye estas historias compartidas de aprendizaje. Para este fin, retomaré los temas introducidos en los dos últimos capítulos, pero centrándome en el tiempo y el aprendizaje:

- 1) en primer lugar hablaré de la participación y la cosificación como formas de memoria, como fuentes de continuidad y discontinuidad y como cauces por los cuales podemos influir en la evolución de una práctica;
- 2) luego hablaré del desarrollo de la práctica en relación con las tres dimensiones introducidas en el capítulo 2. Argumentaré que el aprendizaje a lo largo de estas tres dimensiones es lo que produce una práctica como estructura emergente;

- 3) por último, me centraré en el aprendizaje por el que los principiantes pueden unirse a una práctica, es decir, por el que las discontinuidades generacionales también son continuidades.

En este capítulo hablaré principalmente del aprendizaje como una característica de la práctica. El aprendizaje de los participantes como individuos es un tema que deseo abordar de una manera más directa en la segunda parte, cuando hable de cuestiones relacionadas con la identidad en función de trayectorias de participación.

La constitución dual de las historias

Las prácticas evolucionan como historias compartidas de aprendizaje. La historia en este sentido no es simplemente una experiencia personal o colectiva ni un simple conjunto de artefactos e instituciones duraderos, sino una combinación de participación y cosificación entrelazadas a lo largo del tiempo.

La participación y la cosificación son modos duales de existencia a lo largo del tiempo. Interaccionan entre sí, pero existen en el tiempo en ámbitos distintos. Por ejemplo, si una tramitadora de solicitudes como Ariel tiene nuevas aspiraciones y se siente tan alienada por su trabajo que incluso llega a dejarlo, el sistema informático seguirá conservando los datos que haya introducido aunque, en ciertos casos concretos, nadie pueda comprender alguna de las notas que haya ido añadiendo a los datos de algunos clientes. De la misma manera, si el sistema informático falla de repente, no por ello Ariel dejará de ser una participante de su comunidad aunque, en la práctica, el tiempo que el sistema esté fuera de servicio suponga un serio trastorno.

Lo que intento decir es que el mundo y nuestra experiencia están en movimiento, pero no se mueven al unísono. Interaccionan mutuamente, pero no se fusionan entre sí:

- cuando volvemos después de muchos años al barrio en el que crecimos, encontramos que no se han producido muchos cambios. Sin embargo, nuestra mirada, hoy transformada, se sorprende extrañamente al ver la misma calle, los mismos edificios, los mismos árboles, la misma señal torcida, las mismas marcas en la acera, como si su misma constancia las hubiera convertido en algo extraño e irreconocible;
- o supongamos que ocurre al revés: que la calle ha sido asfaltada y la casa reformada, que el viejo roble ya no está, que la tienda es un supermercado y el parque un aparcamiento. Y, sin embargo, sentimos que el viejo barrio sigue vivo, por siempre sin asfaltar: y no sólo en nuestro pasado, sino tam-

bién en nuestro presente; no sólo en nuestro recuerdo, sino también en nuestras acciones; aun cambiando, sigue siendo una parte indeleble de nuestra perdurable identidad.

En otras palabras, las formas de participación y de cosificación convergen y divergen continuamente. En momentos de negociación de significado, entran en contacto y se influyen mutuamente. Pero la convergencia que se da en estas ocasiones indica la medida de su conexión. En esos momentos se conforman mutuamente, pero no se unen entre sí. Aparte de esos momentos, no están esencialmente acopladas en el tiempo. No se cierran mutuamente. Se despliegan en medios diferentes hasta que se vuelven a encontrar en nuevos momentos de negociación.

Recordar y olvidar

Aunque la separación entre participación y cosificación a lo largo del tiempo es tan evidente que no hace falta insistir más en ella, es fundamental para comprender el papel de la negociación de significado en la constitución de una práctica. Como modos distintos de existencia en el tiempo, la participación y la cosificación actúan como formas distintas de memoria y de olvido. Actúan como fuentes distintas de continuidad y discontinuidad. Podemos destruir documentos, pero no es tan fácil borrar nuestros recuerdos. Podemos olvidarnos de sucesos, pero las marcas que dejan en el mundo nos los pueden recordar:

- la *cosificación* es una fuente de recuerdo y de olvido porque produce formas que persisten y cambian de acuerdo con sus propias leyes. Concretamente, la combinación de maleabilidad y de rigidez característica de los objetos físicos ofrece una memoria de las formas que permite que nuestro compromiso en una práctica deje huellas perdurables en el mundo. La persistencia de estas huellas concentra el futuro a su alrededor. De esta manera, el proceso de cosificación nos impele a renegociar el significado de sus productos pasados, de la misma manera que una cicatriz sigue trayendo a la conversación una insensatez o una heroicidad del pasado.

Pero no se trata de un proceso cerrado. Está abierto en el sentido de que las formas del mundo cambian y desaparecen y porque —al no transportar su propio significado— esas formas están abiertas a la reinterpretación y a múltiples interpretaciones. En realidad, desde el mismo momento en que se producen, las formas empiezan a tener una vida propia: la palabra de la que nos arrepentimos, la vieja carta ya olvidada que encontramos en el desván o el rápido esbozo que, ante nuestra presencia, se convierte de

repente en el germen de una obra monumental. La persistencia de las formas inherente a la cosificación no es un simple recordatorio del pasado; puede reenfocar nuestra atención de nuevas maneras, puede sorprendernos y obligarnos a establecer nuevas relaciones con el mundo;

- la *participación* es una fuente de recuerdo y de olvido, no sólo por medio de nuestros recuerdos, sino también mediante la creación de identidades y, en consecuencia, mediante nuestra necesidad de reconocernos en nuestro pasado. Nuestro cerebro convierte nuestras experiencias de participación en recuerdos que podemos rememorar y subsume estos recuerdos y sus interpretaciones en la creación de una trayectoria que nosotros mismos (además de otros) podemos interpretar como ser una persona.¹ Nuestra interpretación del recuerdo en función de una identidad es tan importante como lo son las marcas del cerebro para la creación de una continuidad en nuestra vida.

Naturalmente, este proceso también está abierto y no sólo porque olvidamos o recordamos parcialmente, sino también porque nuestras formas de participación y nuestras perspectivas cambian y experimentamos la vida de nuevas maneras.

El recuerdo y el olvido en la práctica surgen de la interacción entre la participación y la cosificación y este proceso dual nos conecta con nuestra historia. El estudio de un antiguo utensilio de cerámica constituye un ejemplo. Por un lado, se produjo hace mucho tiempo como parte de una práctica y se conservó durante siglos enterrada bajo cenizas volcánicas; por otro, nuestras identidades han ido cambiando con el tiempo hasta el punto de que hoy nos interesa la arqueología. Estamos conectados con nuestra historia por medio de las formas de artefactos que se producen, se conservan, se desgastan, se retoman y se modifican a lo largo de la historia y también por medio de nuestra experiencia de participación, a medida que nuestras identidades se forman, se heredan, se rechazan, se entrelazan y se transforman por medio del compromiso mutuo en la práctica entre una generación y la siguiente. La constitución de historias de aprendizaje es el incesante entrelazamiento de estos dos procesos.

1. En su estudio de las historias vitales, Charlotte Linde (1993) muestra hasta qué punto las personas proporcionan coherencia a su trayectoria vital reinterpretando eventos pasados dentro de la continuidad de una narración de identidad. Al mismo tiempo, documenta la gran medida en que la construcción de esta narración coherente es un proceso social interactivo en el que las personas negocian la coherencia de su vida en la acción misma de contar su historia.

Continuidad y discontinuidad

Con el tiempo, las comunidades de práctica acaban dedicándose tanto a la participación como a la cosificación:

- en el proceso de mantener una práctica, acabamos dedicándonos a lo que hacemos, a los demás y a nuestra historia compartida. Nuestras identidades se anclan en los demás y en lo que hacemos conjuntamente con ellos. El resultado es que no es fácil convertirse en una persona totalmente nueva en la misma comunidad de práctica. A la inversa, no es fácil transformarse uno mismo sin el apoyo de una comunidad, como se refleja en los innumerables grupos de apoyo propuestos por la industria de la autoayuda;
- las comunidades de práctica también se dedican a la cosificación. Los instrumentos, los artefactos de representación, los conceptos y los términos reflejan perspectivas concretas que tienden a reproducirse. A causa de esta dedicación a la práctica, los artefactos tienden a perpetuar los repertorios de las prácticas más allá de las circunstancias que los conformaron originalmente. Las grafías difíciles pueden sobrevivir a lo largo de generaciones de estudiantes consternados porque sigue siendo más fácil aprender cualquier tipo de grafía que cambiar el lenguaje entero y todas las prácticas dedicadas a él. De manera similar, las pulgadas y los galones estadounidenses pueden resistir el asalto lógico de los metros y los litros. Y el teclado «QWERTY», cuya disposición estaba determinada por el trabamamiento de los martillos adyacentes en las primeras máquinas de escribir, aún sobrevive en la era del ordenador.

La dedicación simultánea de la práctica a la participación y la cosificación puede ser una fuente de continuidad y de discontinuidad. En realidad, puesto que tanto la participación como la cosificación tienen un alcance intrínsecamente limitado, es inevitable que acaben creando discontinuidades en la evolución de las prácticas. Los participantes pasan a ocupar nuevas posiciones, cambian de dirección, encuentran nuevas oportunidades, pierden interés, empiezan una nueva vida. Entre los tramitadores de solicitudes se da una considerable renovación, pero incluso en las comunidades cuyos participantes lo son de por vida, éstos se acaban retirando y muriendo, dejando sitio a nuevas generaciones de miembros. De manera similar, se producen y se adoptan nuevos artefactos, ideas, términos, conceptos, imágenes e instrumentos cuando los antiguos se agotan, se quedan obsoletos o se acaban desechando.

En una comunidad de práctica, lo que se puede considerar una «generación» depende de sus ciclos de reproducción. En el caso de los tramitadores de solicitudes de Alinsu, las grandes renovaciones se plasman en la frecuente incorpora-

ción de nuevas generaciones de miembros (normalmente hay varios cursillos de formación al año), aunque un ciclo de reproducción completo dura mucho más tiempo. Se tardan de dos a cuatro años para pasar del nivel de aprendiz al nivel 8 y poder actuar como instructor, responsable de calidad o formador auxiliar. Pero, en realidad, la extensión generacional es un poco más larga porque pueden hacer falta de seis a diez años para poder ascender de tramitador a un puesto técnico o directivo.

Como una comunidad de práctica es un sistema de formas de participación interrelacionadas, las discontinuidades se propagan por toda ella. Cuando unos principiantes se incorporan a una comunidad de práctica, las discontinuidades generacionales resultantes se extienden por múltiples niveles; las relaciones cambian en cascada. Los principiantes relativos se convierten en veteranos relativos. Los principiantes del año pasado ayudan a los principiantes de hoy. Estas promociones suelen pasar desapercibidas y apenas se habla de ellas, pero pueden tener unos efectos importantes. Los participantes forjan nuevas identidades a partir de sus nuevas perspectivas. Estos cambios pueden ser alentadores o perturbadores, pueden revelar progresos que habían pasado desapercibidos: de repente vemos todo lo que hemos aprendido porque nos encontramos en la posición de ayudar a alguien. Pero también pueden crear nuevas exigencias: de repente, se espera de nosotros que sepamos más de lo que en realidad sabemos. A medida que estas generaciones sucesivas interaccionan entre sí, parte de la historia de la práctica permanece encarnada en las relaciones generacionales que estructuran la comunidad. El pasado, el presente y el futuro conviven juntos.

La cosificación también puede tener generaciones que provocan discontinuidades. La instalación de un sistema informático en el centro de tramitación de solicitudes fue una discontinuidad de grandes proporciones. Los pocos veteranos que ya estaban allí en aquella época aún hablan de la radical transformación que provocó en su práctica. Hablan del pasado con el tono del arqueólogo (aunque sin nostalgia), recordando los enormes archivadores repletos de fichas de clientes que debían encontrar para empezar a tramitar una solicitud. Se ríen de las cantidades de papel que tenían que manejar y de todo aquel ajetreo. Ven aquellos días como si fuera una época totalmente distinta, con procedimientos más sencillos y sin tanta jerga médica. Una década después se habla de una nueva generación de sistemas que pueden recibir los datos directamente de la oficina del médico y que pueden procesar automáticamente algunas de las solicitudes más sencillas. La implantación de un sistema como éste tendrá unas amplias ramificaciones y volverá a transformar la tramitación de solicitudes dejándola prácticamente irreconocible. Un nuevo conjunto de instrumentos, conceptos y artefactos se quedarán anticuados en una oleada de sustituciones. Como la práctica está volcada en la cosificación, estas discontinuidades crean cascadas de transformaciones que se propagan por toda su extensión.

La política de la participación y la cosificación

He argumentado que la participación y la cosificación son modos duales de existencia en el tiempo, modos duales de recordar y olvidar y fuentes duales de continuidad y discontinuidad. En consecuencia, cuando las comunidades de práctica se vuelcan en ellas, la participación y la cosificación ofrecen vías duales para ejercer influencia en lo que surge de su práctica. Ofrecen dos tipos de palanca para intentar conformar el futuro: mantener el *statu quo* o, a la inversa, re-dirigir la práctica:

- 1) podemos buscar, cultivar o evitar unas relaciones específicas con unas personas concretas;
- 2) podemos producir o promover unos artefactos específicos para enfocar futuras negociaciones de significado de unas maneras concretas.

En este sentido, la participación y la cosificación son dos canales de poder distintos que están disponibles para los participantes (y para los grupos externos). Constituyen dos formas distintas de política:

- 1) la política de *participación* incluye la influencia, la autoridad personal, el nepotismo, la discriminación, el carisma, la confianza, la amistad, la ambición;
- 2) de una naturaleza distinta es la política de *cosificación*, que incluye la legislación, las directrices, la autoridad definida institucionalmente, las exposiciones, las demostraciones argumentadas, los datos estadísticos, los contratos, los planes, los diseños.

Garantizar la cohesión de un equipo por medio de la amistad es distinto a esbozar un conjunto de objetivos, un programa y un plan de trabajo; apelar al compromiso moral de los participantes es distinto a presentar una demostración estadística de una injusticia sistemática. Aunque recurrir a una cosa o a otra puede crear unas atmósferas muy diferentes, las dos vías pueden ser eficaces para influir en el desarrollo de una práctica.

A causa de la complementariedad entre la participación y la cosificación, estas dos formas de política se pueden compensar mutuamente. Cada una se puede emplear para sortear a la otra o compensar sus abusos:

- 1) convencer a personas con poder acerca de un caso especial puede proporcionar una manera de doblar las rigideces burocráticas de las políticas cuando su anquilosamiento cosificador se convierte en contraproducente;

- 2) sin embargo, la cosificación de unas directrices explícitas puede ser necesaria para combatir las diversas formas de parcialidad que pueden sesgar la política de participación.

Por ejemplo, los tramitadores de solicitudes cuentan con las relaciones personales que mantienen con sus supervisores para adaptar las directrices de la compañía a sus circunstancias concretas. Por otro lado, les gusta mucho la idea de que su rendimiento se calcule automáticamente en función del expresado en términos puramente cuantitativos. Esta forma de evaluación cosificadora era una característica de su contrato laboral que les había atraído inicialmente hacia el trabajo. Dentro de esta rígida estructura —en la que no tienen ni voz ni voto pero según la cual pueden solicitar ascensos— sienten que tienen un mayor control sobre su destino, protegidos hasta cierto punto de las decisiones arbitrarias de quienes se encargan directamente de su puesto de trabajo.

Como resultado de esta complementariedad, el control sobre la práctica suele requerir el dominio de las dos formas de política; la una rara vez es eficaz sin la otra. Garantizar el control de la tramitación de solicitudes exige tanto la participación del supervisor como la cosificación de un conjunto de directrices. A una escala distinta, redactar una legislación para proteger el entorno no quiere decir que no debamos inculcar a nuestros hijos el amor y el respeto por la naturaleza:

- para ser eficaz, la política de cosificación exige participación porque la cosificación por sí sola no garantiza ningún efecto. La cosificación tiene que ser adoptada por una comunidad para que pueda conformar la práctica de una manera significativa;
- a la inversa, la política de participación debe incluir la capacidad de influir en la cosificación porque la cosificación crea los puntos de enfoque en torno a los cuales se negocia lo que es importante.

Como la negociación de significado es la convergencia de la participación y la cosificación, controlar la participación y la cosificación permite controlar los tipos de significado que se pueden crear en un contexto dado y las clases de personas que pueden llegar a ser los participantes. En consecuencia, no es ninguna sorpresa que los regímenes totalitarios intenten quemar los libros y limitar el derecho de asociación.

La combinación de estas dos formas de política es muy poderosa cuando permite controlar el desarrollo de una práctica. Puede ser una fuente de estabilidad cuando las diferencias de poder favorecen unas perspectivas concretas. Puede ser un factor destabilizador cuando el poder cambia. Aun así, como el significado siempre se negocia de nuevo y como la participación y la cosificación no es-

tán cerradas, siempre existe una incertidumbre, una posibilidad de un «desvío» en la práctica. Ninguna forma de control del futuro puede ser total y segura. Para mantener la coherencia social de participación y cosificación dentro de la cual se puede ejercer el control, éste se debe reproducir, reafirmar y renegociar en la práctica constantemente.

Historias de aprendizaje

Ahora que he hablado de las formas de memoria disponibles para constituir una práctica, puedo describir la práctica como una historia compartida de aprendizaje. Haré tres observaciones:

- 1) la práctica no es estable, sino que combina continuidad y discontinuidad;
- 2) el aprendizaje en la práctica supone las tres dimensiones presentadas en el capítulo 2;
- 3) la práctica no es un objeto, sino más bien una estructura emergente que persiste por ser al mismo tiempo perturbable y elástica.

Continuidades y discontinuidades

La práctica de la tramitación de solicitudes se inscribe en una larga historia de control institucional cada vez más detallado, incluyendo últimamente la informatización. Se podría esperar que esta larga evolución institucional hubiera creado una práctica muy estable. Sin embargo, me sorprendió mucho encontrar una mezcla de adaptación e invención que desmentía la etiqueta de trabajo rutinario que la dirección —y con frecuencia incluso los mismos tramitadores— asignaba a este trabajo. Incluso en un contexto tan determinado desde el punto de vista histórico e institucional, la comunidad debe ajustar constantemente su práctica en su empeño de realizar su trabajo.

Como el mundo fluye sin cesar y las condiciones siempre cambian, toda práctica se debe reinventar constantemente aunque siga siendo «la misma práctica». Cuando se les pregunta por los retos que les plantea su trabajo, los tramitadores casi siempre hablan del cambio: cambios en las políticas, en los planes de seguros y en la práctica médica, además de cambios en la organización y en los procedimientos internos. En la oficina, continuamente llegan memorandos que modifican alguna regla, algún procedimiento, alguna característica del sistema informático o incluso otra modificación reciente. Junto con esta evolución constante de la práctica, también se da una renovación considerable del personal, que constantemente presenta caras nuevas.

Los tramitadores de solicitudes tienen que responder a las demandas de un mundo en constante flujo, pero sería simplificar en exceso entender su aprendizaje estrictamente en función de respuestas a nuevas circunstancias. El proceso de cambio no sólo refleja una adaptación a fuerzas externas, sino también una dedicación de energía a lo que hacen las personas y a sus mutuas relaciones. Aunque los tramitadores puedan tener buenas razones para no comprometerse muy a fondo con su trabajo, existe una inventiva incontrolable cuando se esfuerzan por realizarlo y por mantener una atmósfera en la que convivir. Una pregunta da lugar a una discusión; una conversación da origen a una propuesta; se ponen a prueba nuevos métodos; la oficina se reestructura; se convoca una reunión del departamento para hablar de una cuestión; se traslada personal; alguien tiene una idea que es adoptada; las cosas mejoran; las cosas empeoran. En la comunidad, la gente renegocia sus relaciones mutuas y sus formas de participación. Alcanzan sus objetivos o se quedan cortos. Se inician amistades o se rompen otras. Estallan unos conflictos o se resuelven otros. Se propagan unos rumores y otros se niegan. Dada la reputación rutinaria del trabajo, la agitación y la inventiva inherentes a la comunidad y generadas por ella misma son sorprendentes.

El cambio constante es una parte tan importante del compromiso cotidiano en la práctica que en su mayor parte pasa inadvertido. Incluso cuando provoca una discontinuidad o una crisis, rara vez conduce a una ruptura. La comunidad no se desintegra. De manera similar, las idas y las venidas no son simples discontinuidades: se sustituyen personas y los nuevos se integran progresivamente en la comunidad a medida que van contribuyendo a su práctica. La continuidad interesa mucho, tanto en el nivel de la institución como en el de la comunidad de práctica. Todas las personas y cosas concurren para mantener esta sensación de continuidad en medio de las discontinuidades. Esta combinación de discontinuidad y continuidad crea un equilibrio dinámico que los participantes y la institución que los engloba pueden considerar estable e integrante de la práctica misma.

Aprender en la práctica

Los tramitadores de solicitudes y los directivos rara vez hablan del trabajo como si fuera un aprendizaje. Hablan del cambio, de nuevas ideas, de niveles de rendimiento, de los viejos tiempos. El concepto de «aprendizaje» no está ausente de la oficina de tramitación, pero se emplea principalmente para los principiantes. Aun así, cuando les plantee la pregunta directamente, todos los tramitadores estuvieron de acuerdo en que estaban aprendiendo continuamente. Una razón por la que no consideran su trabajo como un aprendizaje es que lo que aprenden es su práctica. Aprender no se cosifica como un objetivo extrínseco o como una categoría especial de actividad o afiliación. Su práctica no es meramente un contexto para aprender algo más. El compromiso en la práctica —en

el despliegue de su complejidad multidimensional— es al mismo tiempo el contexto y el objeto, el camino y el destino. Lo que aprenden no es algo estático, sino el proceso mismo de participar en una práctica continua y de comprometerse en su desarrollo.

Si, en función de la caracterización del último capítulo, las prácticas son historias de compromiso mutuo, de negociación de una empresa y de desarrollo de un repertorio compartido, entonces el aprendizaje en la práctica incluye los siguientes procesos para las comunidades implicadas:

- *desarrollo de formas de compromiso mutuo*: descubrir cómo participar, qué ayuda y qué obstaculiza; desarrollar relaciones mutuas; definir identidades, establecer quién es quién, quién es bueno haciendo qué, quién sabe qué, con quién es fácil o difícil llevarse bien;
- *comprender su empresa y ajustarla*: alinear su compromiso con ella y aprender a ser responsables de ella en el plano individual y colectivo; esforzarse por definir la empresa y conciliar las interpretaciones contrapuestas de la naturaleza de la empresa;
- *desarrollar su repertorio, sus estilos y sus discursos*: renegociar el significado de diversos elementos; producir o adoptar instrumentos, artefactos, representaciones; registrar y recordar eventos; inventar nuevos términos y redefinir o abandonar los antiguos; contar y volver a contar historias; crear y romper rutinas.

Aunque esta perspectiva supone que el aprendizaje es continuo, no trivializa el concepto diciendo que todo lo que hacemos es aprendizaje. El aprendizaje significativo influye en estas dimensiones de la práctica. Es lo que cambia nuestra capacidad de participar en ella, la comprensión de por qué lo hacemos y los recursos que tenemos a nuestra disposición para hacerlo. Este tipo de aprendizaje no es simplemente un proceso mental —como la memoria neurológica, el procesamiento de información en el cerebro o la habituación mecánica—,² aunque es indudable que intervienen procesos mentales. Este aprendizaje tiene que ver con el desarrollo de nuestras prácticas y con nuestra capacidad de negociar sig-

2. El filósofo Stephen Turner (1994) propone que la *habituación* individual es un concepto mejor que la *práctica* como fundamento para una teoría social porque la habituación se puede situar y, en consecuencia, se puede considerar causal en relación con las acciones humanas. Sospecho que está interesado en una explicación mecanicista y que, en consecuencia, habla de una empresa diferente. Existen pocas dudas de que los hábitos desempeñan una función esencial en el aprendizaje que da lugar a las prácticas. Pero esta observación o bien es evidente, pero en el nivel erróneo de la explicación, o bien se aplica al nivel correcto pero no aporta ninguna información: yo he afirmado que el nivel en el que el concepto de «práctica» desempeña alguna función interesante es el de la negociación de significado.

nificado. No es simplemente la adquisición de recuerdos, hábitos y capacidades, sino la formación de una identidad. Nuestra experiencia y nuestra afiliación se instruyen, se arrastran y se transforman mutuamente. Creamos maneras de participar en una práctica en el proceso mismo de contribuir a hacer que esta práctica sea como es.

Estructura emergente

El aprendizaje es el motor de la práctica y la práctica es la historia de ese aprendizaje. En consecuencia, las comunidades de práctica tienen ciclos de vida que reflejan este proceso. Cuajan, se desarrollan, evolucionan o se dispersan en función del momento, la lógica, los ritmos y la energía social de su aprendizaje. Por lo tanto, y a diferencia de otros tipos más formales de estructuras de organización, no está tan claro dónde empiezan y dónde terminan. No tienen fechas de inicio y de caducidad. En este sentido, una comunidad de práctica es un tipo de entidad diferente, por ejemplo, de un grupo de trabajo o de un equipo. Mientras que un grupo de trabajo o un equipo empiezan con una tarea y acaban con ella, puede que una comunidad de práctica no llegue a cuajar durante algún tiempo después de haber empezado una y puede continuar de una manera extraoficial mucho después de haber finalizado la tarea original. Al estar más basadas en el aprendizaje conjunto que en unas tareas cosificadas que empiezan y acaban, las comunidades de práctica tardan tiempo en llegar a constituirse y se pueden mantener mucho tiempo después de haberse disuelto como grupo oficial.

Decir que el aprendizaje es lo que da origen a las comunidades de práctica equivale a decir que el aprendizaje es una fuente de estructura social. Pero este tipo de estructura no es un objeto que exista en sí mismo y por sí mismo y que se pueda separar del proceso que lo origina. Más bien es una estructura emergente.³

En efecto, en última instancia la práctica es producida por sus miembros mediante la negociación de significado. La negociación de significado es un proceso abierto, con el potencial permanente de incluir nuevos elementos. También es un proceso de recuperación, con el potencial constante de continuar, redescubrir o reproducir lo antiguo en lo nuevo. El resultado es que, como estructura emergente, la práctica es al mismo tiempo muy perturbable y elástica:

3. A este respecto, no es sólo un caso de una estructura subyacente. Por ejemplo, Pierre Bourdieu (1972, 1980) afirma que las prácticas se generan a partir de una estructura subyacente a la que llama *habitus*. En mi argumento, los *habitus* serían una propiedad emergente de las prácticas en interacción en lugar de su infraestructura generadora, con una existencia propia. Esta postura se acerca más a la noción de estructuración de Giddens (Giddens, 1984; véase la nota 4 de la Introducción), pero con las prácticas como contextos específicos para el conocimiento de los actores.

- las tres dimensiones del aprendizaje acabadas de describir son interdependientes y forman un sistema firmemente entrelazado. Cada dimensión puede perturbar a las demás. Por ejemplo, y como he descrito anteriormente, la inclusión de nuevos miembros puede crear una oleada de nuevas oportunidades para el compromiso mutuo; estas nuevas relaciones pueden despertar nuevos intereses que se traducen en una renegociación de la empresa y este proceso puede producir toda una generación de nuevos elementos del repertorio. A causa de esta combinación de un proceso abierto (la negociación de significado) y de un sistema compacto de interrelaciones, una pequeña perturbación en algún lugar puede tener rápidas repercusiones en todo el sistema.⁴ Por ejemplo, entre los tramitadores de solicitudes, un rumor interesante se extenderá con gran rapidez y todo el mundo hablará de él. Lo mismo ocurrirá con una buena idea procedente de una fuente respetada;
- en una comunidad de práctica, el compromiso mutuo, una empresa cuidadosamente entendida y un repertorio bien afinado son elementos que tienen sentido en su mutua relación. A los participantes les interesa esta relación porque se convierte en parte de quienes son. Desde este punto de vista, la práctica se basa en el aprendizaje. Luego la comunidad tenderá a reorganizarse en torno a la novedad para que ésta se pueda aplicar. Como reza el proverbio, si tenemos un martillo, todo el mundo parece un clavo. Pero, para una comunidad de práctica, esto no es simplemente una cuestión de hábitos que se reproducen mecánicamente, aunque también los hábitos se deben tener en cuenta porque tienen su propio lugar en la práctica. En un plano más fundamental, es una cuestión de compromiso de la propia identidad y, en consecuencia, de negociar una continuidad suficiente para mantener esa identidad. Desde esta perspectiva, la práctica es diferente de un sistema físico porque las personas no se limitan a actuar de una manera individual o mecánica, sino que negocian mutuamente su compromiso con su práctica compartida y con sus identidades entrelazadas.⁵

La combinación de perturbabilidad y elasticidad es una característica de la capacidad de adaptación. El aprendizaje supone una estrecha interacción entre

4. En este sentido se podría decir que la práctica muestra unas características «caóticas» (Goerner, 1994). Pero, como argumentaré dentro de poco, existen límites para la pertinencia de las analogías físicas porque las personas no se limitan a reaccionar localmente a los eventos. Más bien interpretan estos eventos en función de su comprensión de la historia, de su imagen del mundo y de su identidad.

5. Fish (1989) sostiene que la continuidad en la práctica surge porque no todo cambia al mismo tiempo. Se trata de una buena observación, pero no basta como explicación. La continuidad no es un proceso totalmente pasivo; también es una cuestión de construir identidades.

el orden y el caos.⁶ La continuidad de una estructura emergente no se deriva de su estabilidad, sino de su capacidad de adaptación. En efecto, como estructura emergente, la práctica no es intrínsecamente estable ni intrínsecamente inestable. No es una estructura que siga siendo la misma si no se hace algo para provocar un cambio. Pero tampoco está simplemente «desordenada», cambiando de una manera aleatoria e impredecible a menos que se imponga alguna estructuración externa en su despliegue.⁷

La estabilidad y la desestabilización pueden aparecer, pero no se deben presuponer, se deben explicar:

- es evidente que puede haber factores de estabilidad que influyan en la evolución de una práctica. Alinsu ha construido todo un aparato de estabilidad para garantizar que las solicitudes se tramiten estrictamente de acuerdo con sus directrices. Los tramitadores mismos han producido políticas locales para coordinar el tratamiento de ciertos clientes. También he argumentado que un participante con una cantidad desproporcionada de poder e influencia puede crear un tipo de estabilidad a costa de desalentar la negociación. Pero la estabilidad exige trabajo; no es un caso por omisión que se sostiene por sí mismo a menos que se le perturbe. Requiere tanto trabajo como transformación;
- a la inversa, puede haber eventos desestabilizadores. Cuando Alinsu decidió trasladar algunas de sus operaciones a una pequeña ciudad con un mercado laboral más favorable o cuando instaló el sistema informático, provocó serias rupturas en la práctica de los tramitadores. Una ofensiva de contrataciones por parte de un competidor que provocara la marcha de los más veteranos también sería una ruptura seria. Un capricho de alguien con poder también podría causar confusión. Es indudable que se producen sucesos desestabilizadores, pero las comunidades de práctica reorganizan su historia en torno a ellos desarrollando respuestas concretas que impulsan la continuidad de su aprendizaje.

6. Los estudiosos de los sistemas autoorganizados han destacado la naturaleza generativa del «borde del caos» (Kauffman, 1993; Wheatley, 1995). La capacidad de incluir al mismo tiempo estructura y dinamismo, de andar por el filo entre caos y orden, es una característica que hace de las comunidades de práctica un lugar probable de creatividad. En este sentido, una comunidad de práctica tiene las características de lo que el teórico de las organizaciones Dee Hock (1995) llama una organización «caórdica».

7. Se trata de dos supuestos que he encontrado con frecuencia y con diversas formas en mis conversaciones, sobre todo con personas que tratan con prácticas distintas de la suya por sus responsabilidades de gestión o por cuestiones teóricas. Por ejemplo, la resistencia inherente al cambio es un supuesto común en la literatura dedicada a la transformación de las organizaciones. Yo sostengo que las comunidades de práctica son más resistentes a las nociones de su evolución que no estén basadas en una comprensión profunda de su práctica que al cambio *per se*.

En comparación, el cambio y el aprendizaje se encuentran en la naturaleza misma de la práctica; su presencia se puede presuponer, aunque siempre suponen continuidad y discontinuidad. En consecuencia, al tratar con comunidades de práctica —viviendo en el seno de una o estando a cargo de ella— siempre es esencial presuponer el aprendizaje. De no ser así, la práctica puede parecer obstinadamente estable o aleatoriamente transformable:

- alguien que presuponga la estabilidad pero comprenda la necesidad de cambio considerará que las comunidades de práctica son una fuente de resistencia;
- alguien que presuponga la inestabilidad creará que las cosas, abandonadas a su suerte, caerán en el caos y podrá sentirse tentado a idear medidas demasiado detalladas para mantener el orden. Desde esta perspectiva, la práctica es inestable, carece de estructura y, en consecuencia, es maleable.

Partiendo de estos dos supuestos, buscar unas discontinuidades concretas o esforzarse por mantener unas formas específicas de estabilidad puede ir en contra, y no a favor, del cambio que ya se esté produciendo y de la continuidad que ya esté garantizada. La negociación de significado nunca es simple continuidad o discontinuidad. Un examen detallado casi siempre revelará buenas razones —funcionales o disfuncionales— para que una práctica sea como es, sin tener que recurrir a supuestos indiscriminados de estabilidad o inestabilidad intrínsecas. En otras palabras: es un error presuponer que la práctica es una fuerza intrínsecamente conservadora y también lo es suponer que sea imprevisible o se pueda modificar por decreto.

Discontinuidades generacionales

La existencia de una comunidad de práctica no depende de unos miembros fijos. Las personas van y vienen. Un aspecto esencial de cualquier práctica duradera es la llegada de nuevas generaciones de miembros. Mientras la afiliación cambie de una manera lo bastante progresiva para permitir unos encuentros generacionales sostenidos, los principiantes se podrán integrar en la comunidad, participar en su práctica y, más adelante —a su propia manera—, perpetuarla. Estos encuentros entre generaciones son el aspecto de la práctica que con más frecuencia se considera aprendizaje. Aquí argumentaré que es posible compartir la práctica entre las discontinuidades generacionales porque, en esencia, la práctica ya es un proceso social de aprendizaje compartido.

Encuentros generacionales

En el centro de tramitación de solicitudes, el aprendizaje de los principiantes es una necesidad reconocida. Ser un principiante es una categoría reconocida, tanto durante los cursillos de formación como más adelante, durante el período inicial en el seno de la comunidad. Como la empresa tiene interés en mantener la práctica, ha instaurado un proceso oficial de selección y formación para garantizar que los novatos desempeñen sus funciones igual que los veteranos. Sin embargo, la formación oficial no es la sede principal de los encuentros generacionales. Aunque los principiantes reciben formación en unas dependencias separadas, se encuentran en la misma oficina que sus colegas más experimentados, hacen los descansos en la misma sala, toman los mismos ascensores y utilizan los mismos baños. Pronto llegan a formar parte del lugar. Y, cuando acaban la formación y empiezan a trabajar «en serio», empieza realmente su integración en la comunidad de práctica:

- ETIENNE: ¿Cómo crees que has llegado a entenderla [la tramitación de solicitudes]? ¿Con el cursillo de formación?
- SHEILA: Pues creo que trabajando. Tramitando solicitudes.
- MARY: Sí, repitiendo lo mismo muchas veces.
- MAUREEN: En los cursillos te dan, no sé, una idea muy general, ¿no? Y luego, cuando empiezas de verdad, y cuantas más tramitaciones haces, pues más lo comprendes. No te cuentan los detalles.
- ETIENNE: ¿Pero es por hacerlo o por las conversaciones con los demás?
- SHEILA: Pues por hacerlo, pero, si no te enteras, se lo cuentas a alguien y te lo explica. Luego lo haces y dices: «Vaya, pues funciona, ahora ya lo entiendo», o algo así.

Para los tramitadores, pasar de las clases al trabajo real es difícil. Esta dificultad ha dado lugar a comentarios de que la formación es demasiado breve. Creo que el verdadero problema estriba en la dificultad de integrarse en la nueva comunidad de práctica. Separados de sus compañeros de clase, tienen que atraer la atención de los veteranos y establecer con ellos unas relaciones suficientes para poder tener acceso a la comunidad y a su práctica. Sólo entonces pueden empezar a considerarse plenos participantes. Los veteranos dedican energía a iniciar a estos principiantes en la práctica real de su comunidad, pero no existe mucho reconocimiento oficial de sus esfuerzos y se encuentran presionados por sus propios objetivos de producción. En consecuencia, es posible que reconocer estos esfuerzos, fomentarlos y facilitar este proceso sea, de alguna manera, más eficaz que alargar la formación.

En nuestro libro sobre este tema, Jean Lave y yo empleamos el término participación periférica legítima para caracterizar el proceso por el que los princi-

pantes se incorporan a una comunidad de práctica. Aunque se trata de un término un poco pomposo, expresa las condiciones importantes bajo las que alguien puede convertirse en miembro de una comunidad de práctica. Queríamos destacar que el aprendizaje necesario no se produce tanto por la cosificación de un currículo como por el establecimiento de unas formas modificadas de participación que estén estructuradas para abrir la práctica a personas ajenas a la comunidad. Argumentábamos que la periferia y la legitimidad eran dos tipos de modificación necesarias para permitir una verdadera participación.⁸

- la periferia ofrece una aproximación a la plena participación que posibilita una exposición a la práctica real. Se puede lograr de varias maneras, incluyendo disminuir la intensidad, disminuir el riesgo, una ayuda especial, disminuir el coste de los errores, una estrecha supervisión o rebajar las presiones de producción. Puede suponer explicaciones y relatos, aunque existe una gran diferencia entre una lección *acerca de* la práctica pero que tiene lugar fuera de ella y las explicaciones y relatos que *forman parte* de la práctica y tienen lugar en ella. La observación puede ser útil, pero sólo como preludio al compromiso real. Para abrir una práctica, la participación periférica debe brindar acceso a las tres dimensiones de ésta: al compromiso mutuo con otros miembros, a sus acciones y su negociación de la empresa y al repertorio que se utiliza. Independientemente de cómo se logre la participación periférica inicial, debe hacer participar a los principiantes y dar una idea de la actuación de la comunidad. Obsérvese, pues, que el currículo es la comunidad de práctica misma. Los enseñantes y maestros y los modelos de roles concretos pueden ser importantes, pero pueden desempeñar su papel en virtud de su afiliación a la comunidad en su conjunto;
- para poder seguir una trayectoria entrante, los principiantes deben adquirir una legitimidad suficiente para ser tratados como miembros en potencia. Si una comunidad como la de los tramitadores rechazara a un principiante por alguna razón, esa persona tendría un aprendizaje muy difícil. Recuérdese que la legitimidad puede adoptar muchas formas: ser útil, estar recomendado, ser temido, ser el tipo correcto de persona, ser de buena familia. Puede que un escudero novato sólo se dedicara a limpiar las armaduras y alimentar a los caballos, pero la legitimidad que le otorgaba su cuna era suficiente para que el carácter periférico de estas actividades de baja categoría justificaran la posibilidad de que llegara a ser un caballero. En el aprendizaje tradicional, normalmente hace falta el patrocinio o la

8. Véase Lave y Wenger (1991).

En el capítulo anterior he caracterizado las comunidades de práctica como historias de aprendizaje compartidas. Con el tiempo, estas historias crean discontinuidades entre quienes han participado y quienes no. Estas discontinuidades son reveladas por el aprendizaje implicado en cruzarlas: pasar de una comunidad de práctica a otra puede exigir una gran transformación. Pero la práctica no sólo crea límites. Al mismo tiempo que se forman los límites, las comunidades de práctica desarrollan maneras de mantener conexiones con el resto del mundo.

Hasta ahora me he centrado casi exclusivamente en las comunidades de práctica como si estuvieran aisladas. Pero esta perspectiva es artificial. Las comunidades de práctica no se pueden considerar separadas del resto del mundo o independientemente de otras prácticas. Sus diversas empresas están estrechamente relacionadas. Sus miembros y sus artefactos no son exclusivamente suyos. Sus historias no son sólo internas; son historias de articulación con el resto del mundo.

En consecuencia, el compromiso en la práctica supone participar en estas relaciones externas. Para un trabajo como la tramitación de solicitudes, que muchos consideran relativamente cerrado, la gama de comunidades de práctica y de otros grupos sin una práctica compartida que mantienen una relación con él es, en el fondo, bastante compleja. Intervienen, entre otros, los técnicos de solicitudes, los agentes de seguros, los diseñadores del sistema y los diversos niveles de administración de Alinsu. Fuera de la empresa se encuentran otros tramitadores, pacientes, representantes, contables y una variedad de profesionales de la medicina y el derecho. Los principiantes en la tramitación de solicitudes pronto son iniciados en este conjunto de relaciones. Unirse a una comunidad de práctica no sólo supone incorporarse a su configuración interna, sino también a sus relaciones con el resto del mundo.

Mientras que las continuidades y discontinuidades del capítulo anterior se referían al desarrollo histórico de una práctica, aquí hablaré de las continuidades y discontinuidades que se dan en el panorama social definido por los límites de diversas prácticas.¹ Emplearé una estructura similar a la del capítulo anterior, repitiendo los temas de los capítulos 1 y 2 pero ahora en relación con los límites:

- 1) argumentaré que la participación y la cosificación actúan como fuentes de discontinuidad social y como conexiones que pueden crear continuidades entre límites;
- 2) luego consideraré las propias comunidades de práctica como fuentes de límites y como contextos para crear conexiones;
- 3) terminaré contemplando el panorama social creado por el entrelazamiento entre límites y periferias.

Aquí me centraré en las continuidades y discontinuidades definidas a través de la práctica. En otras palabras, me centraré en el cruce de límites y en la constitución local, pero las relaciones de las comunidades de práctica con el resto del mundo no sólo son locales. En la segunda parte presentaré los mecanismos por los que las comunidades de práctica se pueden definir a sí mismas en contextos más amplios, como contribuir a una empresa más amplia o pertenecer a una organización.

La dualidad de las relaciones limitáneas

La participación y la cosificación pueden contribuir a la discontinuidad de un límite. En algunos casos, el límite de una comunidad de práctica está cosificado con indicadores explícitos de afiliación como títulos, vestimentas, tatuajes, grados o ritos de iniciación. Naturalmente, la medida en que estos indicadores actúen realmente como límite depende de su efecto en la participación. Además, la ausencia de unos indicadores evidentes no implica la ausencia o la holgura de los límites. La condición de persona ajena se puede cosificar de maneras más o menos sutiles —obstaculizando la participación— sin cosificar el límite mismo. En el patio de una escuela, el límite claro pero no marcado de una pandilla puede ser una realidad cruel ante la que no sirve de mucho la buena in-

1. Cuando empleo el término *límite* no suscribo la noción contemporánea según la cual los límites son perjudiciales y se deben evitar. Al contrario, argumentaré que los límites son al mismo tiempo inevitables, necesarios y útiles, aunque pueda haber algunos casos concretos donde sea necesario cruzar, reestructurar o incluso disolver totalmente esos límites. (Véase en el capítulo 11 una discusión extensa sobre esta cuestión en el contexto de las organizaciones.)

tención de padres y profesores. Los matices y la jerga de un grupo profesional distinguen el interior y el exterior tanto como los certificados. Carecer de estilo y de contactos puede ser tan perjudicial para un empleado ambicioso como la falta de un título universitario. En ocasiones, un «techo de cristal» es más impenetrable en la práctica que cualquier política o requisito de admisión de carácter oficial.

Al mismo tiempo, sin embargo, la participación y la cosificación también pueden crear continuidades entre límites, como se ilustra en la figura 4.1:

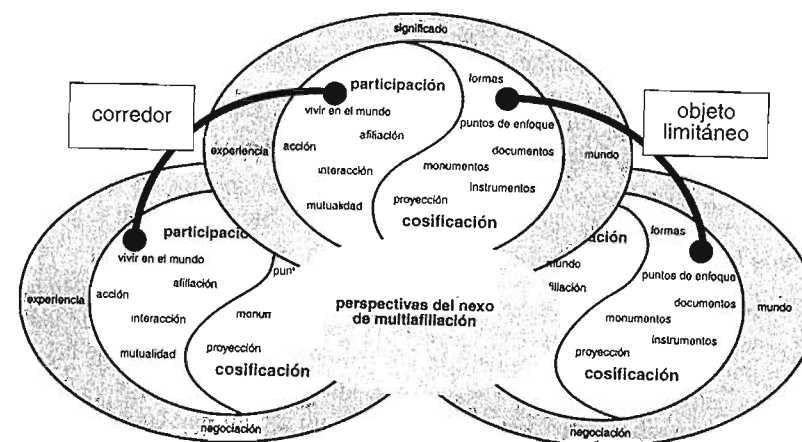


FIGURA 4.1. La participación y la cosificación como conexiones.

- los productos de la cosificación pueden cruzar límites e incorporarse a prácticas distintas. Por ejemplo, el edificio donde se encuentra la oficina de Alinsu es parte de la práctica de los tramitadores de solicitudes, pero también es parte de las prácticas de los arquitectos, urbanistas, empleados de correos, personal de mantenimiento, agentes inmobiliarios y financieros que trabajan en él. Es apropiado y cosificado de maneras distintas en cada una de estas prácticas. Como artefacto, el edificio es un nexo de perspectivas y en distintas ocasiones puede proporcionar una forma de coordinación entre éstas;
- podemos participar en varias comunidades de práctica al mismo tiempo. Entre los tramitadores de solicitudes, la supervisora de la unidad pertenece al mismo tiempo a la dirección local y a su propia unidad. Abarcar este límite es una de sus principales funciones. Independientemente de que intentemos o no establecer conexiones entre las prácticas implicadas, nues-

tra experiencia de multifiliación siempre tiene el potencial de crear diversas formas de continuidad entre ellas.

Empezaré mi discusión sobre estas cuestiones presentando dos tipos de conexiones:

- 1) *objetos limitáneos*: artefactos, documentos, términos, conceptos y otras formas de cosificación en torno a las cuales las comunidades de práctica pueden organizar sus interconexiones;
- 2) *correduría (brokering)*: conexiones proporcionadas por personas que pueden introducir elementos de una práctica en otra.

Mediante estas dos formas de conexiones, las prácticas se influyen mutuamente y las políticas de participación y cosificación se extienden más allá de sus límites.

Objetos limitáneos

El sociólogo de la ciencia Leigh Star ha acuñado el término *objeto limitáneo* para describir los objetos que sirven para coordinar las perspectivas de varios grupos para algún fin.² En este sentido, los impresos de solicitudes que llegan a la oficina convierten consultas y servicios médicos en informes que se pueden tramitar. Esta cosificación normalizada actúa como mecanismo coordinador entre los tramitadores de solicitudes y otros grupos distintos —y en gran medida inconexos—, algunos de los cuales son comunidades de práctica y otros no. En este sentido, estos impresos de solicitudes se emplean como objetos limitáneos que conectan la práctica de la tramitación de solicitudes con el resto del mundo.

En términos más generales, la cosificación se encuentra en el núcleo de la tramitación de solicitudes y de sus relaciones con el mundo. En un sentido limitado pero —en algún nivel— real, la tramitación de solicitudes es una función de procesamiento de información. El trabajo de los tramitadores es tomar una información normalizada acerca de unos servicios médicos y transformar esta información —empleando otra disponible sobre contratos, normas y procedimientos— en otra sobre pagos debidos. Incluso los cheques emitidos en su momento se imprimen y se despachan físicamente en algún otro lugar. El objetivo de gran parte de lo que ocurre en la oficina es hacer manejable la información necesaria para realizar esta transformación: formularios y manuales de todo tipo, torrentes de memorandos, gruesas carpetas, listas, obras de referencia, diccionarios médicos, el sistema informático con sus inmensas bases de datos y, fuera de

2. Véanse Star (1989) o Star y Griesemer (1989).

Alinsu, archivos administrativos y médicos a los que se accede con una simple llamada telefónica. Como resultado de tratar con una información normalizada, los tramitadores de solicitudes —como muchos de sus iguales en otras empresas del sector de servicios— sólo tienen una relación indirecta con el significado de su trabajo en el mundo exterior. Tramitan solicitudes enviadas por personas a las que no conocen y cuyas condiciones médicas nunca han observado, reciben informes de procedimientos médicos en los que no han participado, hacen valer contratos para mantener relaciones a las que son ajenos y calculan cantidades de dinero que cobrar y abonar en circunstancias de las que no tienen ni la más mínima idea.

Aunque los tramitadores no están conectados de una manera muy directa con el contenido de las solicitudes que tramitan, siguen siendo capaces de realizar su trabajo. Para que esto sea posible, la oficina está repleta de objetos limitáneos que conectan su función con una amplia gama de comunidades de práctica y grupos sin una práctica compartida concreta. Podríamos imaginar la oficina de tramitación de solicitudes como un centro de cálculo amurallado con hileras de objetos limitáneos cuidadosamente contruidos que se reciben y se envían sin cesar.³

Estas conexiones son cosificadoras, pero no en el sentido de que no supongan participación, sino en el sentido de que emplean formas de cosificación para unir formas inconexas de participación. El resultado es que estos objetos limitáneos conectan y desconectan al mismo tiempo; permiten la coordinación, pero pueden hacerlo sin crear realmente un puente entre las perspectivas y los significados de grupos distintos.

En la vida cotidiana tratamos constantemente con artefactos que nos conectan de varias maneras con comunidades de práctica a las que no pertenecemos. La normalización de la información típica de un formulario de solicitud no es más que una de las muchas características que, según Leigh Star, permiten que los artefactos actúen como objetos limitáneos:

- 1) *modularidad*: cada perspectiva se puede centrar en un aspecto específico del objeto limitáneo (por ejemplo, un periódico es una colección heterogénea de artículos que tienen algo para cada lector);

3. Según Bruno Latour, estas cosificaciones normalizadas —dispositivos de representación a los que llama «móviles inmutables»— están diseñadas y destinadas para unos «centros de cálculo» donde son reunidas, combinadas y reestructuradas en pautas que ofrecen nuevas perspectivas del mundo y, en consecuencia, nuevas formas de poder (Latour, 1986). Por ejemplo, el poder de la codificación va más allá de la mera tramitación de solicitudes: cuando los diagnósticos y procedimientos médicos se traducen a códigos, se pueden combinar mediante métodos estadísticos para generar nueva información sobre enfermedades y tratamientos. (Para una discusión de la codificación de la información médica, véase Bowker y Star, 1995.)

- 2) *abstracción*: todas las perspectivas son atendidas al mismo tiempo eliminando las características que son específicas de cada una (por ejemplo, un mapa sólo abstrae del terreno ciertas características, como la distancia y la elevación);
- 3) *acomodación*: el objeto limitáneo se presta a varias actividades (por ejemplo, el edificio de oficinas puede acomodar las distintas prácticas de sus inquilinos, sus conserjes, sus propietarios, etc.);
- 4) *normalización*: la información contenida en un objeto limitáneo se expresa en una forma previamente especificada para que cada grupo sepa tratarlo en el nivel local (por ejemplo, una encuesta que especifique cómo ofrecer cierta información respondiendo a unas preguntas determinadas).

Un objeto limitáneo no es necesariamente un artefacto o una información codificada. Un bosque puede ser un objeto limitáneo en torno al cual los excursionistas, los intereses madereros, los ecologistas, los biólogos y los propietarios organizan sus perspectivas y buscan maneras de coordinarlas. No todos los objetos son limitáneos, sea por su diseño o por su uso. No obstante, en la medida en que pertenezcan a múltiples prácticas, son nexos de perspectivas y, en consecuencia, tienen el potencial de convertirse en objetos limitáneos si esas perspectivas se deben coordinar. Cuando un objeto limitáneo sirve a múltiples grupos, cada uno de ellos sólo tiene un control parcial de la interpretación del objeto. Por ejemplo, un autor tiene jurisdicción sobre lo que escribe, pero los lectores la tienen sobre el significado que tendrá para ellos. En consecuencia, la jurisdicción sobre varios aspectos de un objeto limitáneo se distribuye entre los grupos implicados y emplear un artefacto como objeto limitáneo exige procesos de coordinación y traducción entre cada forma de jurisdicción parcial.

Como los artefactos pueden aparecer como objetos autónomos es fácil pasar por alto que, en realidad, son nexos de perspectivas y que, con frecuencia, al cumplir estas perspectivas obtienen su significado. Por ejemplo, si escribimos un memorándum para que se distribuya a todo el mundo, es fácil dar por sentado que el memorándum dice lo que dice y pasar por alto que los significados a los que da lugar son en realidad una función de las relaciones entre las prácticas implicadas. Cuando una persona lee el memorándum, lo que en realidad sucede no sólo implica una relación entre la persona y éste, sino también una relación entre comunidades de práctica: aquellas en las que el memorándum se ha originado y aquellas a las que pertenece la persona. En consecuencia, el problema de la comunicación es un problema tanto de participación como de cosificación que se debe abordar en función de oportunidades para la negociación de significado dentro de las comunidades de práctica y entre las mismas.

En este contexto, el diseño de artefactos —documentos, sistemas, instrumentos— suele ser el de objetos limitáneos. Por ejemplo, cuando los diseñadores de sistemas informáticos se ocupan de cuestiones relacionadas con su uso, con frecuencia hablan del usuario, un término genérico de proporciones míticas en su jerga. Desde esta perspectiva, «usar» es una relación entre un usuario y un artefacto. Pero ese usuario participa en ciertas prácticas y, por lo tanto, es un miembro de ciertas comunidades de práctica. Así pues, los artefactos son objetos limitáneos y hay que diseñarlos para la participación y no sólo para el uso. La cuestión esencial es la relación existente entre las prácticas de diseño y las prácticas de uso. Conectar las comunidades implicadas, comprender las prácticas y controlar los límites son tareas fundamentales del diseño.⁴ Por lo tanto, es imprescindible considerar una gama más amplia de conexiones más allá del propio artefacto, tanto para conciliar varias perspectivas en el nexo como para aprovechar su diversidad.

Correduría

No todas las conexiones de la tramitación de solicitudes con otras prácticas se realizan por medio de la cosificación. Por ejemplo, el supervisor del departamento técnico local, que había llegado al centro de tramitación de solicitudes procedente de otra oficina, observó que uno de los procedimientos se había interpretado de una manera distinta. Fue capaz de comprender la diferencia y de convencer a todos de la conveniencia de adoptar la interpretación de su antigua oficina. Llamaré *correduría* (*brokering*) a este uso de la multifiliación para transferir un elemento de una práctica a otra. Se trata de un término que mi colega Penelope Eckert utilizó para describir cómo los escolares introducen constantemente nuevas ideas, nuevos intereses, nuevos estilos y nuevas revelaciones en su pandilla.⁵ Obsérvese que la multifiliación no conlleva correduría. Hay formas de participación que mantenemos separadas.

La correduría es una característica común de la relación de una comunidad de práctica con el exterior. Los empleados de empresas que tienen unos programas de seguridad estrictos suelen llevarse lo que aprenden a su casa y hacen que su comprensión de la seguridad forme parte de la práctica familiar, como, por

4. Esta perspectiva es fundamental para el enfoque conocido como «diseño participativo» que se ilustra con la perspectiva del ordenador como instrumento del científico informático Pelle Ehn (1988).

5. Eckert ha observado una interesante dinámica en el proceso de correduría de los escolares. Normalmente, los que se encuentran en la periferia de un grupo son los que pueden introducir elementos externos (como un nuevo estilo de música o de vestir) porque los líderes están demasiado comprometidos con aquello que ya mantiene unido al grupo (Eckert, comunicación personal).

ejemplo, fijarse en los rótulos de salida o llevar gafas protectoras.⁶ Dentro de las organizaciones, las personas que se encargan de proyectos especiales que abarcan varias unidades funcionales con frecuencia se encuentran desempeñando funciones de correduría.⁷ En general se considera que el papel de los directivos es dirigir a otras personas, pero vale la pena observar que una buena parte de sus actividades tiene que ver más con el desempeño de funciones de correduría entre los límites de distintas prácticas.

Los corredores pueden establecer nuevas conexiones entre comunidades de práctica, facilitar la coordinación y —si son buenos corredores— abrir nuevas posibilidades de significado. Aunque todos realizamos alguna función de correduría, mi experiencia es que ciertas personas parecen dar lo mejor de sí cuando realizan estas funciones: les encanta crear conexiones y desempeñar funciones de «importación-exportación» y preferirían quedarse en los límites de muchas prácticas antes que situarse en el centro de cualquiera de ellas.

El trabajo de correduría es complejo. Supone procesos de traducción, coordinación y alineación entre perspectivas. Exige una legitimidad suficiente para influir en el desarrollo de una práctica, movilizar la atención y encarar conflictos de intereses.⁸ También exige la capacidad de vincular las prácticas facilitando transacciones entre ellas y de provocar el aprendizaje introduciendo en una práctica elementos de la otra. Para este fin, la correduría ofrece una conexión participativa, pero no porque no intervenga la cosificación, sino porque lo que los corredores aportan para conectar prácticas es su experiencia de multifiliación y las posibilidades de negociación inherentes a la participación.

La correduría suele conllevar unas relaciones de multifiliación ambivalentes. Para la supervisora del departamento de tramitación de solicitudes, abarcar el límite entre los trabajadores y la dirección no siempre es algo cómodo. Pertenecer al mismo tiempo a las dos prácticas y a ninguna. No es una directiva, ni a los ojos de la dirección ni a los ojos de los tramitadores, que la consideran una «tramitadora con pretensiones». No obstante, su posición de autoridad la aísla en gran medida del resto de la unidad.

El desarraigo es uno de los «gajes del oficio» de la correduría. Como las comunidades de práctica se centran en su propia empresa, los límites pueden care-

6. Esto lo he extraído de varias conversaciones personales con Robín Karol, de la DuPont Corporation, compañía que, por dedicarse a productos químicos potencialmente peligrosos, tiene un programa muy completo y exhaustivo de normas de seguridad.

7. Leigh Star observa que muchos proyectos de diseño técnico tienen éxito a causa de las personas que pueden seguirlo a través de niveles sucesivos de delegación, desde su concepción hasta su aplicación (Star, 1990a).

8. Bruno Latour emplea el término *movilización* para describir los procesos sociales por los que se establecen hechos y teorías de carácter científico en los círculos científicos. En este contexto, la traducción de perspectivas no se centra tanto en el aprendizaje de la correduría como en los intentos de crear alianzas amplias y movilizar la lealtad hacia un hecho o una teoría (Latour, 1986).

cer del tipo de comprensión negociada que se encuentra en el núcleo de las prácticas acerca de lo que constituye competencia. Eso hace que sea difícil reconocer o evaluar el valor de la correduría. En consecuencia, a veces los corredores interpretan el desarraigo asociado a la correduría en términos personales de adecuación individual. Reinterpretar esta experiencia como un gaje del oficio de la correduría es útil tanto para ellos como para las comunidades implicadas. Permite que los corredores se puedan reconocer entre sí, que puedan buscar compañerismo y, quizá, que puedan desarrollar prácticas compartidas en torno a la empresa misma de correduría. Ésta es una manera de poder enfrentarse al desarraigo.

Los corredores con frecuencia deben evitar dos tendencias opuestas: verse arrastrados a convertirse en miembros de pleno derecho y verse rechazados como intrusos. En efecto, sus contribuciones se basan precisamente en no estar dentro ni fuera. En consecuencia, la correduría exige la capacidad de equilibrar cuidadosamente la coexistencia de la afiliación y de la no afiliación para obtener una distancia suficiente que permita aportar una perspectiva distinta y la legitimidad suficiente para que su voz sea escuchada.

Conexiones complementarias

Tanto la participación como la cosificación permiten crear conexiones entre límites, pero ofrecen distintos canales de conexión. Compartir objetos no implica una superposición de la participación y los participantes en múltiples comunidades no transportan necesariamente su parafernalia de una comunidad a otra. La participación y la cosificación proporcionan clases muy diferentes de conexiones y presentan características, ventajas y problemas diferentes que reflejan su complementariedad.

Las conexiones cosificadoras pueden trascender las limitaciones espaciotemporales inherentes a la participación. No podemos estar en todas partes, pero podemos leer el periódico. No podemos vivir en el pasado, pero nos podemos maravillar ante los monumentos dejados por prácticas antiquísimas. A este respecto, las conexiones cosificadoras ofrecen unas posibilidades aparentemente ilimitadas. Pero la ambigüedad inherente a la cosificación plantea nuevos desafíos cuando esta ambigüedad se desarraiga de las prácticas en las que actúa como recurso de interacción. Sin un compromiso mutuo (o si está limitado) debemos considerar cuidadosamente el potencial y los límites de la cosificación:

- 1) por un lado, la capacidad que tiene la cosificación de desplazarse, es decir, de liberarse de las limitaciones físicas del compromiso mutuo y de extenderse (como, por ejemplo, una información en Internet); por otro, la distancia limitada que la cosificación, si no está acompañada de personas,

puede llegar a alcanzar en el tiempo y en el espacio sin correr el riesgo de interpretaciones divergentes;

- 2) por un lado, la ambigüedad que permite que la cosificación se acomode a puntos de vista diferentes; por otro, los posibles malentendidos y los supuestos incompatibles que pueden permanecer sin detectar;
- 3) por un lado, la capacidad de la cosificación para hacer que las personas adopten una postura exigiendo interpretación y coordinación (por ejemplo, una nueva política); por otro, el riesgo de que encarne y, en consecuencia, refuerce, los mismos límites que intenta cruzar (por ejemplo, que el lenguaje de esa política refleje la reputación de sus autores y sólo sirva para confirmar el cinismo del público al que está destinado).

Las conexiones participativas ofrecen posibilidades para la negociación que les pueden otorgar el carácter vívido de una experiencia indirecta. Lo sabemos todo sobre la escalada porque nuestro mejor amigo es un fanático; tenemos un sentido personal de la cultura sudanesa porque nuestros vecinos proceden de allí; tenemos conocimiento de las cuestiones, los misterios y la política de la microbiología porque normalmente almorzamos con un grupo de microbiólogos en la cafetería del laboratorio; vamos a la escuela con nuestros hijos durante la cena; somos mitad albañiles, mitad abogados, mitad enfermeros o mitad ingenieros porque nuestra media naranja lo es. Pero nuestro conocimiento de estas prácticas hereda la parcialidad de quienes nos dan un acceso periférico a las mismas:

- 1) ningún miembro por sí solo es totalmente representativo de la práctica en su conjunto;
- 2) lo que una persona recuerda depende de su experiencia del momento;
- 3) en ausencia de la práctica y del resto de la comunidad, un representante aislado no puede actuar ni funcionar plenamente como cuando participa en la práctica real.

Para aprovechar la complementariedad de la participación y la cosificación, suele ser una buena idea hacer que artefactos y personas viajen juntos. Los artefactos acompañados tienen más oportunidades de vincular prácticas. Un documento puede ofrecer una visión menos parcial de un tema y una persona puede ayudar a interpretar el documento y a negociar su relevancia. Cuando se combinan, la ambigüedad de la cosificación y la parcialidad de la participación se pueden compensar mutuamente convirtiéndose en recursos interactivos productivos. Dada una legitimidad suficiente, los visitantes con una parafernalia de artefactos cuidadosamente compuesta pueden proporcionar una conexión muy sólida.

Encuentro en el límite y negociación de significado

Los encuentros en el límite —como reuniones, conversaciones y visitas— pueden adoptar varias formas como se ilustra en la figura 4.2. Cada forma puede contribuir a un propósito distinto. Desde el punto de vista de la negociación de significado, los efectos conectivos de los encuentros en el límite dependen de la distribución de las relaciones internas y limitáneas entre los implicados:

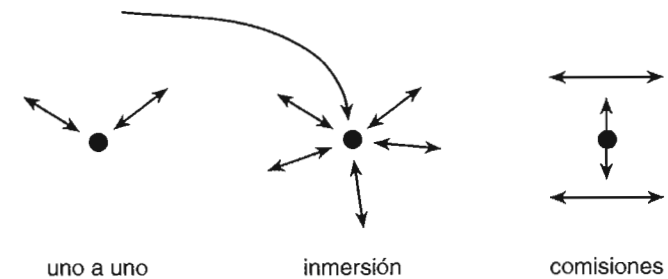


FIGURA 4.2. Tipos de encuentros limitáneos.

- en una conversación cara a cara entre dos miembros de dos comunidades sólo se trata la relación limitánea que hay entre ellos. La ventaja de estas conversaciones privadas es que los interlocutores están solos y que, en consecuencia, pueden hablar con franqueza de sus propias prácticas en un intento de reforzar su relación limitánea. Sin embargo, y como he comentado, la conexión así creada refleja la parcialidad de cada interlocutor;
- una manera de enriquecer el encuentro limitáneo es visitar una práctica. Este tipo de inmersión proporciona una exposición más intensa a la comunidad de práctica que se visita y a la interacción entre sus miembros. Al estar solos, los visitantes deben «subordinar» su propia afiliación para reforzar la relación limitánea y maximizar su exposición a la práctica de la comunidad visitada o su influencia en la misma. Sin embargo, este proceso proporciona básicamente una conexión unidireccional. Es improbable que la práctica visitada pueda presenciar en una medida significativa cómo actúan los visitantes en su propia práctica;
- cuando en un encuentro participan comisiones formadas por varios participantes de cada comunidad, la negociación de significado se produce al mismo tiempo entre los miembros de cada práctica y a través del límite. Mantener viva la negociación de significado a lo largo de estas múltiples dimensiones tiene dos ventajas al mismo tiempo:

- 1) negociar el significado de elementos de la otra práctica se puede realizar mediante un proceso de negociación dentro de una práctica, es decir, con las personas ajenas y con las propias al mismo tiempo;
- 2) este proceso permite que cada grupo tenga una idea de cómo se desarrolla la negociación de significado en la otra comunidad.

Las comisiones ofrecen conexiones bidireccionales, pero el problema de este sistema es que los participantes pueden aferrarse a sus propias relaciones internas, a sus propias perspectivas y a sus maneras de pensar.

Hasta ahora he descrito los encuentros limitáneos como eventos aislados o discretos que proporcionan conexiones. Pero estas conexiones también pueden ser más duraderas y pasar a formar parte de una práctica, posibilidad en la que ahora me centraré.

La práctica como conexión

La práctica es la fuente de su propio límite por medio de las tres dimensiones presentadas en el capítulo 2:

- 1) los participantes establecen relaciones estrechas y desarrollan maneras idiosincrásicas de participación mutua a las que alguien ajeno no puede incorporarse fácilmente;
- 2) tienen una comprensión detallada y compleja de su empresa tal como la definen y que alguien ajeno puede no compartir;
- 3) han desarrollado un repertorio para el que alguien ajeno puede carecer de referencias compartidas.

Obsérvese que el límite no es sólo para las personas ajenas, sino que también mantiene en su interior a las propias. Cuando nos esforzamos en la consecución de una empresa, tiene sentido dedicar tiempo al compromiso mutuo con otras personas que también se dedican a ella e ignorar lo que no es directamente pertinente desde el punto de vista de los intereses y los recursos. Incluso al interactuar con alguien ajeno, puede tener sentido pasar por alto los aspectos difíciles y no malgastar energía haciendo que participe en cuestiones internas.

Además de ser una fuente de límite para las personas ajenas y propias, la práctica también se puede convertir en una forma de conexión. La práctica tiene la ventaja de ofrecer algo que hacer conjuntamente, una empresa productiva en torno a la cual negociar significados y perspectivas divergentes. Las personas pueden participar en la práctica en lugar de limitarse a hablar de ella. Con el tiempo, la conexión misma adquiere una historia:

- 1) el compromiso mutuo sostenido construye relaciones;
- 2) mantener las conexiones pasa a formar parte de la empresa;
- 3) el repertorio empieza a incluir elementos limitáneos que articulan las formas de afiliación implicadas.

De todas estas maneras, la práctica puede ofrecer conexiones que van más allá de los encuentros limitáneos. Describiré tres maneras de que la práctica misma se pueda convertir en una conexión: prácticas limitáneas, superposiciones y periferias (véase la fig. 4.3).

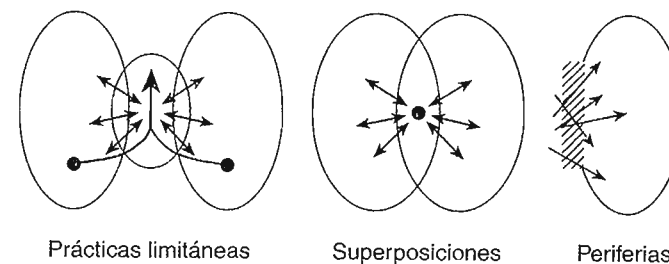


FIGURA 4.3. Tipos de encuentros limitáneos.

Prácticas limitáneas

El primer tipo de conexión basada en la práctica que describiré es una práctica limitánea identificable. Si se establece un encuentro limitáneo —sobre todo de la variedad basada en comisiones— y se ofrece un foro permanente para el compromiso mutuo, es probable que empiece a emerger una práctica. Su empresa es tratar con los límites y mantener una conexión entre algunas otras prácticas abordando conflictos, conciliando perspectivas y encontrando soluciones. La práctica limitánea resultante se convierte en una forma de correduría colectiva.

Las prácticas limitáneas son comunes en las organizaciones; como ejemplos tenemos los grupos de trabajo, los comités ejecutivos y los equipos interfuncionales. En el centro de tramitación de solicitudes, los responsables de la oficina y los representantes de la sede regional coordinaron las actividades locales con el resto de la compañía por medio de una práctica limitánea, aunque gran parte de lo que hicieron no fue compartido con los tramitadores de solicitudes. Las prácticas limitáneas pueden ser menos oficiales. Los técnicos de una empresa proveedora que trabajan con los técnicos de una empresa cliente con el tiempo pueden crear una comunidad de práctica que refleje unas profundas

relaciones de trabajo y establezca un vínculo indispensable entre sus prácticas respectivas y entre las organizaciones hasta llegar a constituir unas afiliaciones borrosas.

La idea de una práctica limitánea sólo funciona si el proceso no se convierte en algo totalmente complicado. Las prácticas limitneas combinan participación y cosificación y, en consecuencia, resuelven algunos de los problemas de los objetos limitneos y de los corredores aislados. Sin embargo, corren el peligro de adquirir tanto impulso propio que acaben aislándose de las prácticas que se supone que conectan. Por ejemplo, una manera de contemplar los cursillos de formación es verlos como prácticas limitneas entre algunas comunidades y el resto del mundo. Pero, si sus prácticas dejan de ser limitneas, no crean conexiones con algo que se encuentra más allá de ellas. Un profesor, aislado de otros profesionales y sumergido en asuntos relacionadas con la clase, deja de representar algo más; y los artefactos adquieren unos significados locales que no apuntan a ningún lugar.

Convertirse en una comunidad de práctica por derecho propio es un riesgo de las prácticas limitneas que puede frustrar su papel en la creación de conexiones, pero este mismo riesgo también es su potencial. Muchas comunidades de práctica muy duraderas tienen su origen en un intento de unir dos prácticas. Por ejemplo, con frecuencia surgen nuevas disciplinas científicas de la interacción de otras ya establecidas, hecho que a veces se refleja en sus difíciles nombres: sociolingüística, bioquímica, neuropsicoinmunología. Es difícil establecer criterios para lo que puede ser valioso en la periferia de las prácticas establecidas y el florecimiento de nuevas prácticas prometedoras no siempre es fácil de reconocer porque no encajan bien dentro de los regímenes de responsabilidad existentes.

Superposiciones

El segundo tipo de conexión basada en la práctica no requiere una empresa limitánea específica, sino que surge de una superposición directa y sostenida entre dos prácticas. Ilustraré esta idea con una anécdota del centro de tramitación de solicitudes. En Alinsu hay dos tipos de empleados que tramitan solicitudes. Los tramitadores se encargan de la mayoría de ellas y los técnicos se ocupan de los casos especiales que los tramitadores no pueden —o no se les permite— tramitar porque requieren una investigación detallada, porque presentan problemas legales o porque suponen unas grandes cantidades de dinero. Cuando un tramitador se encuentra con una de estas solicitudes la remite al departamento técnico.

Tiempo atrás, cada departamento de tramitación de solicitudes tenía su propio cuerpo de técnicos. Aunque los técnicos pertenecían básicamente a otra co-

munidad de práctica —la de sus colegas técnicos—, trabajaban físicamente con los tramitadores que les enviaban los casos. Este sistema funcionaba bien, pero a la dirección le preocupaba que los técnicos estuvieran demasiado dispersos para gestionar las solicitudes de una manera uniforme y decidió agruparlos en unas dependencias propias. La intención era que se pudieran comunicar mejor y que pudieran tramitar los casos de una manera más uniforme.

En este nuevo sistema, las solicitudes para enviar al departamento técnico simplemente se dejaban en una bandeja que se vaciaba una vez al día y, después de ser tramitadas por un técnico, volvían con instrucciones sobre las medidas que había que tomar. Sin embargo, apareció un nuevo problema. En su propia oficina, los técnicos se encontraban cada vez más aislados. Estaban perdiendo la conciencia de los problemas a los que se enfrentaban los tramitadores y no podían compartir sus conocimientos con ellos para que pudieran tramitar más solicitudes por su cuenta. Sin la tranquilidad que daba el contacto directo con los técnicos y a causa de la amenaza de recibir «nulos» del departamento de calidad, los tramitadores empezaron a derivar cualquier solicitud que presentara el más mínimo problema. El departamento técnico se vio inundado de solicitudes que, cuando regía el sistema antiguo, nunca hubieran recibido.

Después de unos años, el departamento técnico estaba tan colapsado por la cantidad de solicitudes recibidas que la dirección se vio obligada a volver a enviar a los técnicos a los centros de tramitación. Los técnicos estuvieron de acuerdo porque, aunque disfrutaban de su aislamiento, reconocían que el problema era muy real. Pero decidieron mantenerse como departamento independiente con sus propias relaciones, su propia práctica, sus propias reuniones y su propia estructura administrativa. Se incorporaron a los centros de tramitación de solicitudes en grupos pequeños para poder ayudarse y mantenían contactos frecuentes como departamento técnico. Además, también participaban en la vida de su «centro de destino» tomando parte en conversaciones, respondiendo a preguntas y asistiendo a las reuniones del departamento. Los tramitadores que tenían un problema para el que necesitaban ayuda técnica podían llevar la solicitud a la mesa de uno de los técnicos, discutir el problema con él e intentar resolverlo conjuntamente. Sólo dejaban la solicitud al técnico si hacía falta realizar alguna investigación o si era necesaria alguna otra tarea técnica. Una vez realizada esa tarea —normalmente por parte del mismo técnico o por un colega más experimentado—, el técnico podía discutir los resultados con el tramitador en lugar de limitarse a escribir unas instrucciones. Como la presencia de técnicos entre los tramitadores volvía a suponer una superposición entre las dos comunidades de práctica, los tramitadores podían tratar por su cuenta una gama más amplia de solicitudes.

La participación de los técnicos en unas unidades concretas no fusionó las dos comunidades. Seguían siendo distintas, con distintas empresas y distintas

prácticas. Pero su compromiso en las dos comunidades al mismo tiempo, más que crear una práctica limitánea identificable, creó una superposición entre las prácticas respectivas. Al agrupar a los técnicos en un lugar, la dirección había pasado por alto la cantidad de aprendizaje que permitía esta superposición a las dos comunidades.

Periferias

El tercer tipo de conexión basada en la práctica es la apertura de una periferia. Las comunidades de práctica se pueden conectar con el resto del mundo proporcionando experiencias periféricas —del tipo que he argumentado que necesitan los principiantes— para las personas que no siguen una trayectoria que las convierta en miembros de pleno derecho. La idea es ofrecerles diversas maneras informales pero legítimas de acceder a una práctica, sin que se deban someter a las demandas de una plena afiliación. Este tipo de periferia puede incluir la observación, pero también puede ir más allá de ella y suponer formas reales de compromiso.

En consecuencia, la periferia de una práctica es una región que no está totalmente dentro ni totalmente fuera y que rodea la práctica con un cierto grado de permeabilidad. Por ejemplo, las comunidades de práctica profesionales suelen organizarse para dejar entrar en cierta medida a personas ajenas, normalmente al proporcionar o recibir un servicio, aunque también en actividades de relaciones públicas o al cumplir con los requisitos de un escrutinio público. Por ejemplo, los buenos arquitectos discuten las razones de sus diseños con los clientes o los juicios son públicos e incluso se transmiten por la televisión.

La capacidad de tener múltiples niveles de participación es una característica importante de las comunidades de práctica que ofrece oportunidades de aprendizaje tanto a las comunidades como a las personas ajenas a ellas. En efecto, como está más definida por el compromiso que por una cosificación de la afiliación, una comunidad de práctica puede ofrecer múltiples formas de participación más o menos periféricas.

Desde esta perspectiva, una comunidad de práctica es un nodo de compromiso mutuo que se hace progresivamente más flexible en la periferia, con capas que van desde la afiliación central hasta la periferia extrema. La interacción entre todos estos niveles ofrece múltiples y diversas oportunidades para aprender. Los distintos participantes contribuyen y se benefician de una manera diferente en función de sus relaciones con la empresa y con la comunidad.

En realidad, combinar estas capas es una fuente de dinamismo. En el capítulo anterior he argumentado que la práctica es perturbable y elástica. En consecuencia, la periferia es un área muy fecunda para el cambio:

- 1) en parte se encuentra fuera y está en contacto con otros puntos de vista;
- 2) en parte se encuentra dentro y es probable que las perturbaciones se propaguen.

Así pues, la práctica se desarrolla a medida que la comunidad renegocia constantemente las relaciones entre su centro y su periferia.

El panorama de la práctica

A medida que las comunidades de práctica se diferencian y se entrelazan mutuamente, constituyen un complejo panorama social de prácticas compartidas, límites, periferias, superposiciones, conexiones y encuentros. Deseo concluir con dos cuestiones que a estas alturas ya son bastante evidentes, aunque tampoco se pueden exagerar. En primer lugar, la textura de las continuidades y discontinuidades de este panorama está definida por la práctica, no por la afiliación institucional; en segundo lugar, el panorama así definido es un tejido de límites y periferias.

La práctica como límite

Como las comunidades de práctica se definen a sí mismas mediante el compromiso en la práctica, son esencialmente informales. Por «informales» no quiero decir que las prácticas estén desorganizadas o que las comunidades de práctica nunca lleguen a tener un estatus formal. Lo que quiero decir es que, puesto que la vida de una comunidad de práctica, tal como se despliega, en esencia está producida por sus miembros por medio de su mutua participación, la comunidad evoluciona de maneras orgánicas que tienden a escapar de las descripciones formales y del control. En consecuencia, el panorama de la práctica no es congruente con las estructuras cosificadas de las afiliaciones, las divisiones y los límites institucionales. No es independiente de estas estructuras institucionales, pero tampoco se puede reducir a ellas:

- por un lado, los límites de las comunidades de práctica no coinciden necesariamente con los límites institucionales porque la afiliación no está definida por categorías institucionales. Quién es miembro y quién no, cómo se definen los límites y qué tipos de periferia están abiertos son cuestiones de compromiso en la práctica con el tiempo, de la necesidad de conseguir hacer las cosas y de la formación de identidades viables;
- por otro lado, un límite institucional no define necesariamente una comunidad de práctica. Un cuidadoso examen de su existencia cotidiana puede

revelar que un grupo de trabajo, una clase, un comité o un barrio no constituyen realmente una comunidad de práctica. Puede consistir en múltiples comunidades de práctica o puede no haber desarrollado lo suficiente una práctica propia.

En consecuencia, un límite institucional puede corresponder a una comunidad de práctica, a varias de ellas o a ninguna. Además, también se pueden encontrar comunidades de práctica que se extienden por una organización (por ejemplo, una comunidad de práctica de especialistas en un área que trabajan en unidades diferentes pero consiguen mantener un estrecho contacto) o que se sitúan entre los límites de distintas organizaciones (por ejemplo, comunidades de práctica formadas por profesionales de empresas competidoras en torno a una tecnología emergente). Las comunidades de práctica que superan límites institucionales suelen ser esenciales para conseguir hacer cosas en un contexto de rigidez burocrática y, en ocasiones, a pesar de él.

Así pues, aunque las comunidades de práctica viven y se definen dentro de un contexto institucional, sus límites pueden coincidir o no con los límites institucionales. E incluso cuando se forman comunidades de práctica más o menos a lo largo de los límites institucionales, albergan todo tipo de relaciones periféricas que los desdibujan. Los límites institucionales trazan distinciones claras entre el interior y el exterior. En cambio, los límites de la práctica se renegocian constantemente, definiendo unas formas de participación mucho más fluidas y texturizadas.

Límites y periferias

Los términos *límites* y *periferias* se refieren a los «bordes» de las comunidades de práctica, a sus puntos de contacto con el resto del mundo, aunque destacan aspectos diferentes. Por un lado, los límites —independientemente de lo negociables o tácitos que puedan ser— se refieren a discontinuidades, a líneas de distinción entre lo interior y lo exterior, la afiliación y la no afiliación, la inclusión y la exclusión. Por otro, las periferias —independientemente de lo estrechas que puedan ser— se refieren a las continuidades, a las áreas de superposición y a las conexiones, a los lugares de encuentro y a las posibilidades organizadas y casuales de participación que se ofrecen a los principiantes o a personas ajenas.

Los límites y las periferias están entrelazados. Se me permitió entrar en la comunidad de práctica de los tramitadores de solicitudes con una transparencia que, en ocasiones, parecía una participación plena, pero de vez en cuando aparecían sutiles elementos limitáneos para recordarme que era una persona ajena: una expresión que no podía comprender, una mirada de desconfianza de la su-

pervisora, una alusión a un suceso pasado, alguien preocupado por las cuotas de producción (a las que yo no estaba sometido) o incluso oír el suspiro de alivio de un tramitador a las cinco de la tarde, sabiendo que yo aún tenía que ir a mi oficina a pasar mis notas.

En consecuencia, la periferia es una posición ambigua. La práctica se puede ocultar de la misma manera que se puede hacer disponible; la afiliación puede parecer una perspectiva desalentadora de la misma manera que puede constituir una invitación cordial; una comunidad de práctica puede ser una fortaleza cerrada igual que puede ser una puerta abierta. La periferia puede ser una posición donde el acceso a una práctica es posible, pero también donde se impide a las personas ajenas aproximarse más al centro.

El acceso rutinario que tienen los tramitadores de solicitudes a los profesionales médicos, a sus archivos y a su jerga es una forma de periferia que influye en sus propias relaciones médico-paciente. Pero su propia experiencia de acceso periférico a las prácticas médicas refleja toda la ambivalencia de la periferia, como se ilustra en el siguiente diálogo:

- ETIENNE: ¿Notas alguna diferencia cuando vas al médico? ¿Te sientes diferente?
- MAUREEN: Yo no.
- SHEILA: Bueno, pues la verdad es que sabes mejor de qué hablan. Yo creo que... bueno, pues, cuando ayer fui al dentista, me dijo que el puente y todo eso estaba flojo. Y yo sabía exactamente que me hablaba de un TMJ. Lo tenía muy claro. Por su manera de decirlo.
- MAUREEN: Es como, no sé, como si te diagnosticaras tú misma.
- SHEILA: Exacto. Creo que doy más importancia a ir al médico. Es que ves a todas esas personas enfermas, ¿no? y piensas, bueno, quizá deba ir. Y, no sé... porque la verdad es que hace tiempo que no voy.
- MAUREEN: Es que lees un informe y piensas: «Vaya, pues a lo mejor es lo que me pasa a mí», ¿no?
- SHEILA: O te da por ponerte hipocondríaca y te dices: «Bueno, me parece que eso lo tengo yo, mejor que vaya al médico».

Los tramitadores de solicitudes no se convierten en médicos. En realidad, no suelen llamar la atención en cuanto al conocimiento que adquieren mediante su acceso periférico a la información médica. Una veterana, que tenía un niño pequeño, me dijo que el hecho de conocer todos los términos y haber leído muchos informes le ofrecía unas nociones fundamentales para comprender el trabajo de los profesionales de la medicina con los que trataba. Aun así, con un conocimiento tácito de su necesidad de cooperar en el mantenimiento de una relación médico-paciente tradicional, también me confió que normalmente no intentaba hacer gala de sus conocimientos ni hacer demasiadas preguntas técnicas. Junto con la periferia, el límite seguía claramente allí. Entretejiendo lí-

mites y periferias, un panorama de práctica forma una compleja textura de distinción y asociación, de posibilidades e imposibilidades, de apertura y de oclusión, de límites y de flexibilidad, de barreras y de entradas, de participación y de no participación.

5

Localidad

La tramitación de solicitudes, en general, ¿constituye una comunidad de práctica? ¿Se debe considerar una comunidad de práctica cualquier grupo de trabajo? ¿Lo es una institución entera? ¿Lo es un departamento académico o una clase? ¿Lo es un solo individuo o una familia? ¿Lo son dos amantes que se ven una vez a la semana o una pareja de edad avanzada que ha vivido junta toda la vida? ¿Lo son un autostopista y un conductor que viajan juntos un trecho? ¿Lo son una nación, los pueblos asiáticos o el mundo angloparlante? ¿Lo son los usuarios cotidianos de un medio de transporte público o la gente que asiste a las salas teatrales de Nueva York? ¿Y un clan de gorilas de montaña? Algunas de estas configuraciones encajan plenamente con el concepto de «comunidad de práctica», otros son casos más o menos marginales y otros fuerzan demasiado la idea.

Llamar comunidad de práctica a cada configuración social imaginable haría que este concepto perdiera todo el sentido. Por otro lado, limitar el concepto con una definición demasiado restrictiva lo haría menos útil. Por ejemplo, no es necesario desarrollar una escala simple que ofrezca una respuesta clara para cada una de las configuraciones sociales acabadas de detallar, especificando rangos exactos de tamaño, duración, proximidad, cantidad de interacción o tipos de actividad.

Encuentro más importante explorar, como he hecho hasta ahora, la perspectiva que subyace al concepto de «práctica» y desarrollar un marco de referencia con el que articular en qué medida, de qué maneras y con qué fin es (o no es) útil considerar que una configuración social es una comunidad de práctica. En este capítulo me basaré en lo que he hecho hasta ahora para aclarar un poco más hasta qué punto el concepto de «comunidad de práctica» constituye un nivel de análisis:

- 1) en primer lugar examinaré la localidad de la práctica y el ámbito de relevancia del concepto de «comunidad de práctica»;

- 2) a continuación presentaré el concepto de «constelación de prácticas» como una manera sencilla de empezar a considerar otros niveles de análisis;
- 3) por último, hablaré de las interacciones entre lo local y lo global que surgen de la consideración de distintos niveles de análisis.

Aunque en este capítulo empezaré a hablar de distintos niveles de análisis, lo haré estrictamente desde el punto de vista del compromiso en la práctica, dejando también para la segunda parte la discusión de otros procesos. Hablar de otros niveles de estructura social tiene dos ventajas:

- 1) si estamos equipados con varias alternativas relacionadas, estaremos menos tentados a intentar explicarlo todo estirando la relevancia de un solo concepto (como el de «comunidad de prácticas») hasta hacerlo irreconocible o inútil;
- 2) al mismo tiempo, estas alternativas relacionadas otorgan al concepto un carácter más distintivo por medio del contraste y un carácter más sistemático por situarlo dentro de un marco de referencia más amplio.

La localidad de la práctica

Las distintas maneras de contemplar el mundo revelan distintas fuentes de continuidad y discontinuidad. El hecho de centrarse en un nivel de estructura o en otro produce distinciones que son pertinentes para un fin dado. He considerado que los tramitadores de solicitudes que trabajan juntos constituyen una comunidad de práctica porque estaba interesado en comprender cómo entienden sus actividades cotidianas en el trabajo. Tienen una historia continua de compromiso mutuo. Negocian entre sí lo que hacen allí, cómo se deben comportar, su relación con la compañía y los significados de los artefactos que emplean. Han desarrollado rutinas y artefactos locales para apoyar su trabajo conjunto. Saben a quién preguntar cuando necesitan ayuda e introducen en su comunidad a nuevos principiantes que quieren llegar a ser competentes en su práctica.

Podría haber considerado otras configuraciones: los grupos de amistad de dos o tres tramitadores que a veces van a almorzar juntos, la oficina entera o la profesión en su conjunto. Todos son candidatos razonables como base para una práctica:

- 1) almorzar se puede convertir en una rutina, con conversaciones que hacen referencia a otras conversaciones del pasado o que pueden llegar a durar varios días;

- 2) la oficina ha establecido procedimientos, normas y reglas que todos deben seguir; se traslada personal de un departamento a otro y se establecen amistades;
- 3) como profesión, es probable que la tramitación de solicitudes no sea muy diferente en las compañías competidoras de Alinsu.

En los tres casos se da una experiencia de participación: las conversaciones animadas durante el almuerzo, la atmósfera más bien familiar de la fiesta de Navidad de la oficina y el desarrollo de identidades profesionales reflejan una sensación de afiliación. Sin embargo, existen factores que debilitan las razones para considerar su candidatura:

- los grupos de almuerzo no son muy estables y no conducen a conversaciones, relaciones, empresas e historias compartidas muy distintas de las derivadas de una participación más general en el departamento;
- aunque toda la oficina sigue unas pautas similares, cada departamento tiene la autonomía suficiente para desarrollar sus propias prácticas. En el plano cotidiano, la oficina en su conjunto es más un contexto físico y de organización para el trabajo que un núcleo de compromiso para los tramitadores de solicitudes;
- de manera similar, la profesión de la tramitación de solicitudes es básicamente una abstracción y sus regularidades tienen poco que ver con el compromiso mutuo de los tramitadores. Salvo por las breves conversaciones telefónicas con los colegas de otras compañías y la perspectiva de otro empleo, la profesión no constituye un componente significativo de su trabajo cotidiano. Los tramitadores no intentan conocer muy a fondo la historia de su gremio en general; normalmente, esta historia les llega principalmente en forma de directrices de la compañía.

Aunque existen argumentos a favor de las tres candidaturas acabadas de presentar, no considero que la empresa entera sea una buena candidata a comunidad de práctica. Alinsu, como compañía, no sólo es una abstracción bastante distante para los tramitadores, sino que también está compuesta por prácticas muy distintas (y en gran medida inconexas). Lo mismo se puede decir de la no tan gigantesca división comercial e incluso de la pequeña sede regional ante la que debe responder la oficina. Considerar que cualquiera de estos niveles de organización es una comunidad de práctica sería estirar demasiado la definición, aunque todos estos niveles sean configuraciones sociales en las que los tramitadores participan de algún modo y aunque los tramitadores tengan una sensación clara de que su trabajo forma parte de esas configuraciones. En realidad, es probable que considerar que estos niveles de agregación son comunidades de prác-

tica pueda inducir a error porque sería fácil pasar por alto la multiplicidad y la desconexión sustancial de las perspectivas implicadas.

Un nivel de análisis

Como instrumento analítico, el concepto de «comunidad de práctica» es una categoría de nivel medio. No es una actividad o interacción específica, definida de una manera restringida, ni un agregado definido en general con un carácter histórico y social abstracto:

- considerar que una interacción específica (por ejemplo, una conversación o una actividad) es una comunidad de práctica transitoria podría parecer una manera de captar la historia efímera del aprendizaje que se puede convertir en un recurso local en la negociación de significado. Pero esta perspectiva atribuiría demasiada importancia al momento. Las interacciones y las actividades se producen al servicio de empresas y de identidades cuya definición no se limita a eventos singulares. Esta perspectiva pasaría por alto otras continuidades más amplias en el tiempo y entre las personas. Pasaría por alto las comunidades donde se definen empresas y donde los eventos de aprendizaje se consolidan y se integran en la formación de prácticas e identidades;
- a la inversa, ver una nación, una cultura, una ciudad o una corporación como una comunidad de práctica podría parecer una manera de capturar los procesos de aprendizaje que constituyen estas configuraciones sociales. Sin embargo, pasaría por alto las discontinuidades esenciales entre las diversas situaciones donde el aprendizaje pertinente tiene lugar. Pondría demasiado énfasis en la continuidad global de una configuración cosificada por su nombre. El aprendizaje y la negociación de significado se producen constantemente dentro de las diversas localidades de participación y este proceso crea continuamente unas historias localmente compartidas. Esto se aplica cuando no se produzca ningún conflicto o ninguna ruptura sería entre localidades y *a fortiori* cuando los haya.

Puesto que no hace falta cosificar una comunidad de práctica como tal en el discurso de sus participantes, los indicadores de que se ha formado una comunidad de práctica serían los siguientes:

- 1) unas relaciones mutuas sostenidas, sean armoniosas o conflictivas,
- 2) unas maneras compartidas de participar en la realización conjunta de actividades,
- 3) un rápido flujo de información y de propagación de innovaciones,

- 4) la ausencia de preámbulos introductorios, como si las conversaciones y las interacciones fueran meras prolongaciones de un proceso continuo,
- 5) un rápido establecimiento de un problema que discutir,
- 6) una sustancial superposición en las descripciones de los participantes acerca de quién es miembro y quién no,
- 7) saber qué saben los demás, qué pueden hacer y cómo pueden contribuir a una empresa,
- 8) unas identidades definidas mutuamente,
- 9) la capacidad de evaluar la adecuación entre acciones y productos,
- 10) instrumentos, representaciones y otros artefactos específicos,
- 11) tradiciones locales, historias compartidas, bromas internas, sonrisas de complicidad,
- 12) una jerga y unos atajos para la comunicación, además de la facilidad para producir jergas y atajos nuevos,
- 13) ciertos estilos reconocidos como muestras de afiliación,
- 14) un discurso compartido que refleja una cierta perspectiva del mundo.

Estas características indican que las tres dimensiones de una comunidad de práctica presentadas en el capítulo 2 —una comunidad de compromiso mutuo, una empresa negociada y un repertorio de recursos negociables acumulados con el tiempo— están presentes en una medida considerable:

- no es necesario que todos los participantes interaccionen intensamente con todos los demás o que se conozcan muy a fondo, pero, cuanto menos lo hagan, más se parecerá su configuración a una red personal o a un conjunto de prácticas interrelacionadas en lugar de a una sola comunidad de práctica;
- no es necesario que todo lo que hacen los participantes se refiera a una empresa conjunta o que todos puedan evaluar la adecuación de las acciones o la conducta de los demás. Pero, cuanto menos sea así, más dudoso será que exista una empresa sólida que los una y que hayan dedicado algún esfuerzo a negociar lo que están intentando lograr;¹

1. A este respecto, el concepto de «práctica» es distinto del de «cultura», un concepto que lleva preocupando desde hace tiempo a los antropólogos y a los teóricos sociales (y, más recientemente, a los teóricos de las organizaciones [Ortner, 1984; Martin, 1992]). La práctica es mucho más específica de la empresa —y, en consecuencia, mucho más específica de la comunidad— que la cultura. Si el alcance de una comunidad es demasiado amplio para un compromiso mutuo en la consecución de una empresa conjunta, entonces no queda nada más que el repertorio. Por lo tanto, la cultura sería un repertorio compuesto creado por la interacción, el préstamo, la imposición y la corrección entre sus comunidades de práctica constitutivas en el contexto de lo que describiré en la segunda parte como una economía de significado.

- no es necesario que un repertorio se produzca de una manera completamente local. En realidad, el grueso del repertorio de la mayoría de las comunidades de práctica se importa, se adopta y se adapta para los propios fines, aunque sólo sea por el lenguaje o lenguajes que se hablan. Pero, si apenas existe una producción local de recursos negociables y si prácticamente no se crean puntos de referencia o artefactos específicos en ese contexto, cabría empezar a preguntarse si realmente hay algo que las personas implicadas estén haciendo juntas y en torno a lo cual interaccionen entre sí de una manera sostenida.

Caracterizada así, la noción de práctica se refiere a un nivel de estructura social que refleja un aprendizaje compartido. Obsérvese que éste es un nivel tanto de análisis como de experiencia. Puesto que las comunidades de práctica se pueden formar sin recibir un nombre ni ser cosificadas de otra manera, la mayoría de la gente no piensa en su vida o en su identidad en estos términos. En este sentido, las comunidades de práctica son una categoría analítica, pero no simplemente una categoría analítica esotérica que se refiere a tipos abstractos de agregados sociales. Al referirse a estructuras que están dentro del ámbito de nuestro compromiso, esta categoría captura un aspecto familiar de nuestra experiencia del mundo y, en consecuencia, no es meramente analítica.

Constelaciones de prácticas

Algunas configuraciones están demasiado alejadas del ámbito de compromiso de los participantes o son demasiado amplias, demasiado diversas o demasiado difusas para que sea útil tratarlas como comunidades de práctica. Y esto no sólo se aplica a configuraciones muy grandes (la economía mundial, los hablantes de una lengua, una ciudad, un movimiento social), sino también a otras más pequeñas (una fábrica, una oficina o una escuela). Mientras que tratar estas configuraciones como comunidades de práctica quitaría importancia a las discontinuidades que forman parte esencial de su misma estructura, sí que puede ser útil verlas como *constelaciones* de prácticas conectadas entre sí.

Una compañía grande como Alinsu es un buen ejemplo de constelación. Pertenecer a la misma organización es una forma de continuidad reforzada por un aparato institucional, pero —en el nivel de la práctica— los centros de tramitación de solicitudes, las oficinas de seguros, la alta dirección, los equipos de venta y los diversos equipos interfuncionales tienen sus propias comunidades, con sus propias empresas y sus propias interpretaciones de la organización global.

De manera similar, un campo más amplio y más difuso como los seguros sanitarios surge de las prácticas de muchas comunidades locales en el mundo de

los negocios, en las profesiones médica y legal, en las organizaciones gubernamentales y en muchos otros ámbitos. En muchos aspectos, cada una de estas comunidades es similar a las comunidades de tramitadores de solicitudes, con su propia práctica y su propio enfoque concreto. Y cada una contribuye a su manera a la constitución de la constelación global. Lo mismo cabe decir de una profesión, una religión, un deporte, un idioma o una nación.

El término *constelación* se refiere a una agrupación de objetos estelares que se ven como una configuración, aunque puede que no estén especialmente cercanos entre sí o que no sean del mismo tipo o tamaño. Una constelación es una manera particular de verlos relacionados que depende de la perspectiva que se adopta. De la misma manera, hay muchas razones diferentes por las que las personas implicadas o un observador pueden considerar que algunas comunidades de práctica forman una constelación. Entre ellas se encuentran las siguientes:

- 1) unas raíces históricas compartidas,
- 2) tener unas empresas relacionadas,
- 3) servir a una causa o pertenecer a una institución,
- 4) enfrentarse a unas condiciones similares,
- 5) tener miembros en común,
- 6) compartir artefactos,
- 7) mantener unas relaciones geográficas de proximidad o de interacción,
- 8) tener estilos o discursos superpuestos,
- 9) competir por los mismos recursos.

Todas estas relaciones pueden crear continuidades que definen configuraciones más amplias que una sola comunidad de práctica. Una comunidad de práctica dada puede formar parte de cualquier número de constelaciones. La práctica de los tramitadores de solicitudes forma parte de la compañía, de la oficina local, de los ocupantes de su edificio, de los tramitadores del condado, de su profesión en general, de los empleos tradicionalmente femeninos y de muchas otras constelaciones que podría proponer. Las comunidades de práctica se definen en parte a sí mismas por la manera en que negocian su lugar dentro de las diversas constelaciones en las que intervienen, cuestión que volveré a tratar más adelante.

Como manera sencilla de explicar un nivel de continuidad que atraviesa varias comunidades de práctica, el concepto de «constelación» puede tener una aplicación bastante amplia:

- no es necesario que el hecho de pertenecer a una constelación se cosifique en el discurso de alguna de las prácticas implicadas. Una constelación dada puede ser reconocida o no como tal por los participantes y puede o no ser nombrada;

- puede que haya o no personas que intenten mantener unida la constelación. Puede haber una empresa más general en torno a la cual se organicen las prácticas de las comunidades implicadas, como en el caso de un movimiento social o de una corporación, o puede ocurrir que sus conexiones sean meramente secundarias en relación a sus propias prácticas, como en el caso de los arrendatarios de un edificio de oficinas;
- las conexiones que vinculan comunidades de práctica pueden adoptar formas intencionales, como el abarcamiento deliberado de límites por parte de un supervisor, o pueden estar debidas a circunstancias emergentes, como en el caso de compartir la cafetería.

Las interacciones entre varias comunidades locales pueden influir en sus prácticas sin que se tenga una sensación explícita de participar en una constelación. Todas las personas que utilizan una palabra rara o cuyos colegas más cercanos se encuentran cerca de la edad de la jubilación o que pertenezcan a una familia en la que todos los miembros han leído una novela determinada puede que no tengan la sensación de pertenecer a una constelación de prácticas, aunque puede ser útil verlas de esta manera para ciertos fines. Los efectos combinados de muchas interconexiones locales no siempre son útiles o fáciles de percibir.

Prácticas, discursos y estilos

Una constelación de prácticas consta de comunidades y límites que definen dos tipos de diversidad:

- 1) *diversidad interna a la práctica y definida por medio del compromiso mutuo.* He argumentado que la práctica compartida no conlleva uniformidad, conformidad, cooperación o acuerdo, pero sí que comporta un tipo de diversidad donde las perspectivas y las identidades se entretejen mutuamente;
- 2) *diversidad causada por los límites y basada en una falta de compromiso mutuo.* He argumentado que los límites no son unas líneas nítidas de demarcación, sino que reflejan la especificidad de diversas empresas y la producción continua de significados locales.

Cuando una configuración social se ve como una constelación y no como una comunidad de práctica, la continuidad de la constelación se debe comprender en función de interacciones entre las prácticas:

- 1) objetos limitáneos y corredurías, incluyendo trayectorias individuales, pautas de migración y diásporas de comunidades de práctica;

- 2) prácticas limitáneas, superposiciones y periferias;
- 3) elementos de estilos que se extienden a medida que las personas copian, piden prestadas, imitan, importan, adaptan y reinterpretan maneras de comportarse en el proceso de construir una identidad;
- 4) elementos de discursos que traspasan los límites y se combinan para formar discursos más amplios a medida que las personas coordinan sus empresas, se convencen mutuamente, concilian sus perspectivas y forman alianzas.

Los estilos y los discursos son aspectos del repertorio de una práctica que son exportables. Los elementos del estilo y del discurso se pueden desvincular de empresas concretas. Se pueden importar y exportar a través de límites y se pueden reinterpretar y adaptar en el proceso de ser adoptados dentro de diversas prácticas:

- si un grupo de niños imita el estilo de una estrella de cine o de algún otro adulto, estas mismas maneras de comportarse se integran en una empresa diferente y adquieren unos significados distintos;
- cuando los tramitadores de solicitudes adoptan elementos del discurso médico en su propia práctica, estos términos y conceptos adquieren unos significados muy específicos que están relacionados con sus significados en un contexto médico pero que están especializados en la tramitación de solicitudes.

Como los estilos y los discursos se pueden extender por toda una constelación, pueden crear formas de continuidad que adoptan un carácter global. Sin embargo, los estilos y los discursos no son prácticas en sí mismos. Son material disponible, recursos que se pueden emplear en el contexto de diversas prácticas. Como material para la negociación de significado y la formación de identidades, los estilos y los discursos pueden ser compartidos por múltiples prácticas. Pero esto no significa que se integren de la misma manera en estas prácticas cuando se ponen al servicio de empresas locales diferentes. En consecuencia, en el curso de producir sus propias historias, las comunidades de práctica también producen y reproducen las interconexiones, los estilos y los discursos por medio de los cuales forman constelaciones más amplias.

La geografía de la práctica

Las constelaciones definen relaciones de localidad, proximidad y distancia que no son necesariamente congruentes con la proximidad física, las afiliaciones institucionales o incluso las interacciones. En varios aspectos importantes,

los tramitadores de solicitudes están «más cerca» de los tramitadores de otras empresas que de los clientes que los llaman por teléfono o de los conserjes de su propio edificio. Y sus contactos regulares con la profesión médica pueden acercarlos más a ella que a los niveles superiores de dirección de su propia empresa.²

El compromiso en la práctica no sólo refleja estas relaciones, sino que también las modifica. Los ingenieros de distintos proyectos pueden estar más cerca entre sí que del personal de marketing de sus propios equipos. Sin embargo, con un compromiso compartido suficiente, incluso los ingenieros pueden llegar a ser buenos en marketing. En otras palabras, la geografía de la práctica refleja historias de aprendizaje, pero el aprendizaje continúa reconfigurando relaciones de proximidad y de distancia:

- las relaciones de proximidad y de distancia pueden facilitar u obstaculizar el aprendizaje. Por ejemplo, las personas que tienen unos antecedentes relacionados probablemente podrán formar una comunidad de práctica con menos compromiso mutuo que otras personas cuyas prácticas anteriores sean más distantes;
- los miembros de una comunidad de práctica incipiente pueden pertenecer a localidades de práctica muy diferentes, pero —después de un compromiso mutuo suficiente— terminarán creando una localidad propia aunque sus antecedentes tengan poco en común.

Introducir el concepto de «constelaciones de prácticas» en este marco de referencia añade las nociones de localidad, proximidad y distancia a las nociones de límites y periferias. Mi argumento no es que la proximidad física, la afiliación institucional o la frecuencia de la interacción sean irrelevantes, sino que la geografía de la práctica no se puede reducir a ellas. La práctica siempre se localiza en el tiempo y en el espacio porque siempre existe en unas comunidades específicas y surge de un compromiso mutuo que, en gran medida, depende de unos lugares y unas épocas concretas. Sin embargo, las relaciones que constituyen una práctica están definidas principalmente por el aprendizaje. El resultado es que el panorama de la práctica es una estructura emergente donde el aprendizaje crea constantemente localidades que reconfiguran la geografía.

2. Esta geografía de la práctica es lo que Anselm Strauss (1978) intentaba expresar con su noción de mundo social. Múltiples prácticas pertenecen al mismo mundo social y eso crea unas relaciones especiales entre ellas. Lo que la noción de constelaciones de comunidades de práctica entrelazadas aporta a esta imagen es el carácter estructurador del aprendizaje visto como un motor del desarrollo de la práctica.

Lo local y lo global

Existe un supuesto muy extendido —en la teoría social y en el ámbito más popular— según el cual la historia de los tiempos modernos supone una transición desde comunidades locales hasta sociedades globales.³ Desde esta perspectiva, el concepto de «comunidad de práctica» y el carácter local del compromiso mutuo pueden parecer obsoletos. En cambio, en el contexto de las constelaciones de prácticas, lo local y lo global no son momentos históricos diferentes en un mundo en expansión. Más bien son niveles relacionados de participación que siempre coexisten y se conforman mutuamente. En consecuencia, la relevancia de las comunidades de práctica no está disminuida por la formación de configuraciones cada vez más amplias.

En este contexto, es importante insistir en la distinción que se hacía en el capítulo 1 entre participación y compromiso. Podemos desarrollar nuevas maneras de participar en lo global, pero sin comprometernos con ello. Los tramitadores de solicitudes participan en Alinsu, pero no están comprometidos con la compañía en su conjunto; están comprometidos con su propia comunidad de práctica y algunas personas más. Por ejemplo, el carácter cosmopolita de una práctica no la libera de la localidad del compromiso. El trabajo cotidiano en una oficina de la sede central de la ONU sigue siendo local a su propia manera aunque trate de asuntos internacionales que tengan amplias ramificaciones.

Sin duda, el alcance de nuestro compromiso no es fijo, pero tampoco es extensible de una manera indiscriminada. Los avances tecnológicos han ofrecido medios para expandir sus límites con innovaciones transformadoras en áreas como el transporte, las telecomunicaciones y las redes informáticas, la automatización y las técnicas de organización, el registro sistemático y el acceso a la información. Sin embargo, estos avances tecnológicos no son simples expansiones de nuestro ámbito de compromiso y suponen algún tipo de concesión. Por ejemplo, instrumentos cosificadores como el análisis estadístico o financiero producen un espectacular aumento en la complejidad de las pautas perceptibles, pero a costa de no participar en la complejidad de las situaciones y en sus significados locales. Podemos decir cuántos matrimonios acaban en divorcio, pero eso nos dice poco sobre la historia de cualquier matrimonio dado.

3. Esta idea se remonta a las inquietudes expresadas por los teóricos sociales europeos del siglo XIX en relación a la industrialización, sobre todo en la obra del alemán Ferdinand Tönnies y del francés Émile Durkheim. Tönnies (1887) hablaba explícitamente de una transición de la comunidad (*Gemeinschaft*) a la sociedad (*Gesellschaft*) y consideraba que esta transición amenazaba decadencia social. Aunque Durkheim (1893) no consideraba que el movimiento de la «solidaridad mecánica» a la «solidaridad orgánica» fuera una forma de desintegración social, suponía que la una sustituía progresivamente a la otra. Incluso en el interés más reciente por el «comunitarismo» se parte del supuesto de que la globalización implica inevitablemente una pérdida de comunidad (Etzioni, 1993).

De manera similar, los informes de producción que los tramitadores rellenan cada día cosifican sus actividades para un consumo ajeno a su práctica. Limitar el informe a las cantidades de solicitudes tramitadas es una manera de imponer una interpretación concreta y exportable de una jornada laboral, pero el número de solicitudes tramitadas ese día omite gran parte de lo acontecido. Un día entero de trabajo, negociación de significado, fastidio, inventiva, rebelión, conversación y construcción de comunidad se ha cosificado en un número que —incluso en función de lo que se ha hecho específicamente para la compañía— es una representación muy limitada de ese día. Estos números se abstraen de la práctica de los tramitadores para el cálculo de otras prácticas, como finanzas y gestión de operaciones. Se pueden combinar para construir modelos globales y poner de manifiesto pautas generales. Sin embargo, como la cosificación que los hace exportables de una práctica a otra conlleva una pérdida de contenidos y de contexto, las prácticas que hacen uso de estos números para crear una imagen global de la organización son, a su propia manera, tan locales como la tramitación de solicitudes. La imagen general que intentan lograr supone perder de vista cierto grado de complejidad. Sólo pueden ver más viendo menos. Lo que acaban conociendo es algo diferente que tiene su propia relevancia en su propio contexto, pero que no subsume las perspectivas que intenta incorporar.

En estas concesiones, una complejidad sustituye a otra, una limitación se supera a costa de introducir otra. Viajamos a los confines del mundo, pero apenas conocemos a nuestros vecinos; coordinamos nuestro trabajo en grandes organizaciones, pero encontramos difícil saber en quién podemos confiar; tenemos un acceso instantáneo a una red mundial de ordenadores interconectados, pero deseamos encontrar maneras de saber a qué debemos prestar atención y qué debemos ignorar para mantener un sentido de coherencia y de trayectoria personal. No estoy hablando de nostalgia. Puede ser que nuestro vecino no merezca la pena; confiar en nuestro compañero de trabajo puede significar que nos engañe; y navegar por la red puede ser una manera de descubrir nuevos horizontes y de formar nuevas comunidades. Lo que intento decir es que modificar el alcance de nuestro compromiso no supone tanto ampliar su rango como una serie de concesiones entre diversas formas de complejidad.

Reconocer el alcance del compromiso mutuo y su importancia en la negociación de significado no supone una glorificación de la localidad. Afirmar que las comunidades de práctica son un lugar esencial para el aprendizaje no implica que este proceso sea intrínsecamente benéfico. A este respecto, vale la pena repetir que las comunidades de práctica no se deben contemplar desde una perspectiva excesivamente romántica: pueden reproducir pautas contraproducentes, injusticias, prejuicios, racismo, sexismo y todo tipo de abusos. En realidad, creo que son el lugar mismo de esta reproducción.

Por otro lado, los discursos que unen nuestras comunidades de práctica a constelaciones más amplias no sustituyen a la práctica. Por ejemplo, instituciones como la religión, la ciencia y el derecho han creado discursos que cosifican ciertas empresas a una escala muy grande. Los discursos de estas instituciones conectan las prácticas de comunidades diferentes, donde encuentran realizaciones que pueden o no ser congruentes. Hablar de estilos y de discursos por un lado y de prácticas por el otro —sin suponer una congruencia entre ellos— no supone un desprecio positivista ni una glorificación relativista de lo local.⁴

Desde esta perspectiva, las comunidades de práctica no se pueden despreciar como una reliquia del pasado ni podemos confiar plenamente en ellas como si fueran una promesa idílica. En lugar de idealizarlas o vilipendiarlas en términos generales, debemos reconocerlas como un hecho de la vida social. Son lugares importantes de negociación, de aprendizaje, de significado y de identidad. El hecho de centrarse en el nivel de las comunidades de práctica no equivale a glorificar lo local, sino a ver que estos procesos —la negociación de significado, el aprendizaje, el desarrollo de prácticas y la formación de identidades y configuraciones sociales— suponen interacciones complejas entre lo local y lo global.

4. En efecto, algunos autores han adoptado la postura de que la tradición local es lo único en que se puede confiar (por ejemplo, Oakeshott, 1933; Lyotard, 1984, citado en Eagleton, 1990). Estos autores comparten algunas de las intuiciones que intento articular en este libro, pero llegan a conclusiones diferentes. Como se verá con más claridad en la segunda parte, yo coloco la localidad de las comunidades de práctica dentro de unas estructuras más amplias sin presuponer que lo global sea mejor o peor que lo local o que la historia sea un movimiento de lo uno a lo otro. Lo que hace falta no es una disyuntiva entre los dos, sino más bien un enfoque geográfico a la teoría social que haga justicia, por un lado, a lo que David Harvey (1989) llama «compresión espacio-temporal» de la modernidad y a lo que Michel Foucault (1975) ve como una institucionalización ampliada de las tecnologías de disciplina y, por otro, a la capacidad de las prácticas sociales de tallar nuevos espacios, a los que Paul Willis (1981) considera lugares de producción cultural y en los que, según Michel De Certeau (1984), incluso el consumo mismo es una forma de producción. Como afirma el filósofo político Seyla Benhabib (1992), la disyuntiva entre el ingenuo universalismo absoluto y la radical estrechez de miras posmoderna es una falsa dicotomía que Benhabib resuelve en función de lo que llama «universalismo interactivo». Esta resolución comporta una búsqueda de nuevos tipos de ética comunicativa como la desarrollada por Jürgen Habermas (1984).

Coda I: conocer en la práctica

Acabaré la primera parte de este libro con un breve ensayo sobre la naturaleza de conocer en la práctica. Este ensayo, que es filosófico aunque de una manera desenfadada, me permitirá presentar un resumen de los temas introducidos en la primera parte en el contexto de la discusión de un tema concreto. Centrarse en conocer para este fin será útil, aunque no se debe interpretar que esta opción presupone que las comunidades de práctica sólo son conocer, sobre todo si por «conocer» entendemos algún tipo de competencia instrumental. Las comunidades de práctica no se deben reducir a fines puramente instrumentales. Tratan de conocer, pero también de estar juntos, de vivir de una manera significativa, de desarrollar una identidad satisfactoria y, en general, de ser humanos.

Flores y fragmentos

Empezaré con dos preguntas extrañas. La primera fue formulada hace ya mucho tiempo por los maestros Zen para ayudar a sus discípulos a pensar con más claridad: ¿qué sabe una flor sobre ser una flor? La segunda pregunta es una versión de la primera para la era de la información: ¿qué sabe un ordenador sobre ser una flor?¹

1. Para mí, la pregunta de lo que sabe un ordenador es parte de lo que me ha conducido a la investigación que ha dado como resultado este libro. Quería comprender hasta qué punto podían ser informativos los modelos informáticos en relación al conocimiento humano en el contexto de los sistemas de instrucción basados en inteligencia artificial. Este interrogante me llevó a explorar ideas que se encontraban mucho más allá de mi comunidad de práctica original en el campo de la inteligencia artificial. Esta clase de preguntas sobre los ordenadores no son tan descabelladas y los científicos y filósofos de la informática también se las plantean. Por ejemplo, el filósofo Hubert Dreyfus ha provocado un gran revuelo en el campo de la intelligen-

La pregunta de lo que sabe una flor sobre ser una flor es un poco perturbadora porque parece tener dos respuestas contradictorias. Ser una flor nunca es tan transparente, inmediatamente evidente, totalmente interiorizado y natural como lo es para una flor: extender esas hojas, absorber ese espectro concreto de luz solar, absorber la energía, construir proteínas, absorber nutrientes de las raíces, crecer, brotar, florecer, ser visitada por una abeja. Podríamos sentirnos tentados a decir que la flor sabe más que nadie lo que es ser una flor. Pero pidámosle a la flor que imparta una clase de botánica y ahí se quedará, sin saber nada sobre lo que es ser una flor: sin saber que sus hojas son verdes, sin saber que absorbe energía para realizar la fotosíntesis, sin ni siquiera saber lo dulce que es su olor.

En el otro extremo, tecleemos la palabra «flor» en el programa de enciclopedia de nuestro ordenador. Nos aparece toda la información habida y por haber. Tecleemos «fotosíntesis», «pétalo», «tallo», etc.: obtendremos unas respuestas perfectas. Todo el conocimiento está ahí. O mejor todavía, compremos un programa educativo multimedia e interactivo sobre botánica y démoslo a la clase a la que la pobre flor no ha podido enseñar y dejemos que los estudiantes exploren. Se convertirán en unos expertos. Pero, si —como recompensa por enseñar a la clase— le compramos a nuestro ordenador media docena de rosas, entonces el ordenador se quedará ahí, esperando que le introduzcamos algo. No sabe nada.

Naturalmente, estos dos ejemplos son extremos y utilizarlos sólo con un fin retórico puede parecer injusto. La flor, por ser una flor, es muy buena siendo una flor; su experiencia de ser una flor, sea lo que sea, es suficiente en sí misma. El ordenador se limita a responder adecuadamente a una entrada dada de acuerdo con su programa, que es lo que esperamos. Pero esto es exactamente lo que quiero decir. Cuando preguntamos qué saben la flor o el ordenador acerca de ser una flor, nos encontramos con un acertijo, pero no porque sea una pregunta profunda, intrigante o difícil, sino porque conocer no es algo definible en abstracto. No se puede tomar como punto de partida.

Así pues, en lugar de empezar con conocer, empezaré con la práctica. Repasar las caracterizaciones de la práctica que he ido presentando en cada capítulo me permitirá explicar mejor por qué conocer es algo indefinido para las flores y los ordenadores y, por contra, cómo se define para nosotros.

cia artificial (IA) planteando preguntas de este tipo y construyendo un argumento según el cual el proyecto de IA está destinado al fracaso (Dreyfus, 1972). Su argumento difiere del mío, basado en la fenomenología de Heidegger en lugar de la práctica social. En realidad, yo no afirmo que el programa IA esté destinado al fracaso. Creo que, para empezar, las cuestiones filosóficas que nos planteamos en torno a ello —cuestiones sobre la inteligencia, el conocimiento y el aprendizaje— no suelen estar bien definidas porque no las situamos en el contexto de las prácticas humanas.

Experiencia de significado

Tomando la práctica como punto de partida, la primera observación que hay que hacer es que ni la flor ni el ordenador se encuentran en la posición de tener una experiencia de significado, que, según lo que he argumentado en el capítulo 1, es de lo que trata la práctica. También he argumentado que el significado surge de un proceso de negociación que combina la participación y la cosificación.

La flor puede tener una experiencia como entidad viviente e incluso puede llegar a tener algún tipo de relación con nosotros, pero no puede tratar con nuestras cosificaciones. Es impermeable a los conceptos, las imágenes, los esquemas de clasificación y las palabras —incluyendo la palabra *flor*— que empleamos para negociar significado y comprender así nuestra experiencia. Pero estas cosificaciones son una parte esencial de nuestras prácticas. Son indispensables para el proceso de negociación que sostiene esas prácticas y, en consecuencia, para las experiencias de significado que podemos lograr.

En cambio, los ordenadores pueden tratar muy bien con ciertos tipos de cosificación, como los elementos del discurso. Como pueden manejar unas cantidades enormes de información a velocidades muy elevadas, pueden adaptar sus salidas a sus entradas de muchísimas maneras siempre que hayan sido programados con la sofisticación suficiente. Pero esta prodigiosa habilidad no se traduce en una capacidad de negociar los significados de sus términos básicos. Siguen dependiendo de los programadores y de los usuarios para tratar con los significados de sus actividades electrónicas. Lo que les falta a estas máquinas para asumir un poco de responsabilidad por el significado no es información adicional o potencia de procesamiento, sino una experiencia de participación. Pueden hacer lo correcto de acuerdo con una definición cosificada de lo que es lo correcto; pueden interpretar correctamente datos y mandatos; pueden desempeñar de una manera competente su papel en determinadas actividades, pero no tienen una identidad de participación con la que asumir responsabilidad en relación a los significados que procesan.

Al carecer —de maneras opuestas— de la capacidad de combinar la participación y la cosificación en un proceso de negociación, tanto la flor como el ordenador carecen de la capacidad de tener una experiencia de significado.

Regímenes de competencia

Una manera de dar una experiencia de significado a la flor y al ordenador sería ofrecerles ingresar en una comunidad de práctica. Podrían combinar la participación y la cosificación y desarrollar así el tipo de identidad que nos permite tener una experiencia de significado. Pero este intento se toparía con dificultades porque la afiliación a una comunidad de práctica no es algo que se

pueda otorgar de una manera arbitraria aunque (digamos que por pura curiosidad) una comunidad aceptara participar en este experimento. La competencia necesaria no es meramente individual ni abstractamente comunitaria; no es algo que podamos reclamar como individuos porque supone una definición negociada de aquello de lo que trata la comunidad. Pero tampoco es algo que sea simplemente una propiedad de una comunidad en abstracto, que se pueda otorgar mediante alguna decisión, porque esta competencia es experimentada y manifestada por los miembros mediante su propio compromiso en la práctica.

Esta competencia no es simplemente la capacidad de realizar ciertas acciones, la posesión de ciertos fragmentos de información o el dominio de ciertas habilidades en abstracto. Recordando las tres dimensiones de una comunidad de práctica examinadas en el capítulo 2, una afiliación competente incluiría:

- 1) *un compromiso mutuo*: la capacidad de comprometerse con otros miembros y responder de acuerdo con sus acciones y, en consecuencia, la capacidad de establecer relaciones donde esta mutualidad sea la base para una identidad de participación;
- 2) *responsabilidad en relación con la empresa*: la capacidad de comprender la empresa de una comunidad de práctica con la profundidad suficiente para asumir un poco de responsabilidad en relación con ella y contribuir a su consecución y a su negociación continua por parte de la comunidad;
- 3) *un repertorio negociable*: la capacidad de hacer uso del repertorio de la práctica para dedicarse a ella. Esto exige una participación (personal o indirecta) en la historia de una práctica suficiente para reconocerla en los elementos de su repertorio. En consecuencia, exige la capacidad —y la legitimidad— para hacer que esta historia vuelva a ser significativa.

Como decía antes, una comunidad establece lo que significa ser un participante competente, alguien ajeno o algo intermedio por medio de su misma práctica, no por medio de otro criterio. A este respecto, *una comunidad de práctica actúa como un régimen de competencia negociado localmente*. Dentro de un régimen como éste, conocer deja de ser algo indefinido. Se puede definir como lo que se considera una participación competente en la práctica. Esto no significa que sólo se pueda conocer lo que ya se sabe. El régimen de competencia de una comunidad no es estático. Incluso conocer algo totalmente nuevo y, en consecuencia, descubrir algo pueden ser actos de participación competente en una práctica.

Aprendizaje: experiencia y competencia

Si mostrar una definición en la pantalla en el momento correcto fuera una competencia suficiente, entonces el ordenador sabría lo que es ser una flor. Si ser una flor que huele bien fuera una competencia suficiente, entonces la flor sabría lo que es ser una flor. ¿Por qué no dejar las cosas así? En realidad, y como decía en el capítulo 3, cuando se trata de aprender, una comunidad puede ofrecer formas periféricas de participación que se considerarán legítimas sin cumplir todas las condiciones de una plena afiliación.

Aquí es donde, de nuevo, nuestra flor y nuestro ordenador se quedan cortos. Incluso para convertirnos en miembros periféricos de una comunidad de práctica, debemos llevar a cabo un poco de aprendizaje a lo largo de las tres dimensiones de competencia en la práctica acabadas de presentar. Esto es verdad independientemente de que una comunidad de práctica se esté formando, de que alguien se incorpore a ella o de que alguien se quede en su periferia. Este aprendizaje no es simplemente una cuestión de competencia, sino también una cuestión de experiencia de significado.

Como la flor y el ordenador no pueden combinar la cosificación y la participación y, en consecuencia, no pueden tener una experiencia de significado, no pueden aprender a lo largo de esas tres dimensiones:

- 1) no pueden comprometerse con los miembros de una comunidad de práctica de una manera que permita una verdadera mutualidad porque en ellos no hay ninguna experiencia de significado que se pueda reconocer y tratar;
- 2) no pueden comprender la empresa de una comunidad porque, en última instancia, de lo que trata cualquier empresa es de una experiencia de significado; ^{de}
- 3) no pueden negociar el repertorio porque, en última instancia, las experiencias de significado son aquello a lo que se refieren los elementos del repertorio.

Para que aprender en la práctica sea posible, una experiencia de significado debe estar en interacción con un régimen de competencia. Aunque la experiencia y la competencia sean elementos constitutivos del aprendizaje —y, en consecuencia, de conocer— no se determinan mutuamente. Pueden estar desalineados en cualquier dirección:

- *la competencia puede dirigir la experiencia*. A veces, nuestra experiencia se debe alinear con un régimen de competencia. Esto es lo que les ocurre a los principiantes en una práctica. Para lograr la competencia definida por

una comunidad, transforman su experiencia hasta que encaja con el régimen. Pero también los veteranos necesitan ponerse al día a medida que la práctica evoluciona;

- *la experiencia puede dirigir la competencia.* Imaginemos que uno o más miembros han tenido una experiencia que en ese momento cae fuera del régimen de competencia de una comunidad a la que pertenecen (por ejemplo, porque no hay ninguna palabra para ella o porque pone en duda la empresa). Para reafirmar su afiliación, pueden intentar cambiar el régimen de la comunidad para que incluya su experiencia.² Para ello tienen que negociar su significado con la comunidad de práctica. Invitan a otros a participar en su experiencia; intentan cosificarla para ellos. Puede que necesiten comprometerse con la gente de nuevas maneras y transformar las relaciones entre las personas para que se les tome en serio; puede que necesiten redefinir la empresa para hacer que el esfuerzo valga la pena; puede que necesiten añadir nuevos elementos al repertorio de su práctica. Si como miembros tienen una legitimidad suficiente para tener éxito, habrán modificado el régimen de competencia y, con ello, habrán creado nuevos conocimientos.

Esta interacción bidireccional de la experiencia y la competencia es fundamental para la evolución de la práctica. En ella reside el potencial para una transformación tanto de la experiencia como de la competencia y, en consecuencia, del aprendizaje, sea individual o colectivo. En realidad, el aprendizaje —entendido como una transformación de conocer— se puede caracterizar como un cambio en la alineación entre la experiencia y la competencia, en función de cuál de las dos tome el mando en la producción de una realineación en cualquier momento dado.

Límites

Ahora ya puedo demostrar, antes de dejarlos en paz, que no tengo nada contra las flores o los ordenadores: los dos hacen mi vida más interesante a su —extraña— manera. Y a pesar de todos mis argumentos no puedo decir que sepa mucho de su experiencia o incluso si tienen una. Ésta es exactamente la cuestión. La experiencia corpórea de la flor y la competencia incorpórea del ordenador son demasiado ajenas para mí. Precisamente porque son unos ejemplos ex-

2. Obsérvese aquí que el contraste entre experiencia y competencia no equivale al contraste entre individualidad y colectividad. Una experiencia de significado puede ser una experiencia conjunta y la competencia se manifiesta en los individuos.

tremos, el misterio de si saben mucho o si son totalmente ignorantes no trata de ellos mismos, sino de los límites.

Si nos permitimos cruzar límites de prácticas con la temeridad suficiente, cualquier experiencia o cualquier competencia se puede definir como conocimiento o como ignorancia, como comprensión o superficialidad, como conciencia o inconsciencia, como recuerdo u olvido; basta con que cambiemos el régimen de competencia. Esto es lo que quería decir en la coda 0 cuando argumentaba que la relación de los tramitadores de solicitudes con el impreso CDP de la viñeta II se puede considerar transparente u opaca en función de cómo la miremos; se puede considerar conocimiento o ignorancia modificando el régimen de competencia de las siguientes maneras:

- 1) aprovechando la parcialidad posibilitada por el compromiso mutuo y sin exigir a todo el mundo que comparta la comprensión de todo; si el impreso sólo fuera transparente para una persona a la que los demás pudieran acceder, ya sería suficiente;
- 2) cambiando la empresa y haciendo que los tramitadores sean responsables de sus cálculos, de sus clientes, del sector de los seguros, de mi análisis de su comunidad, de los demás;
- 3) introduciendo nuevos términos o conceptos (por ejemplo, «cosificación») y afirmando después que los tramitadores no comprenden el impreso como una cosificación.

De manera similar, preguntar a alguien hacia dónde gira el manillar para mantenerse en equilibrio cuando va en bicicleta (como se decía en el capítulo 1) equivale a modificar el régimen de competencia. En una práctica donde el régimen de competencia incluya poder decir hacia dónde girar el manillar, estoy seguro de que todo el mundo lo podría expresar bastante bien. Contrastes como el que hay entre lo explícito y lo tácito con frecuencia pasan a un primer plano por medio de encuentros limitáneos. Cualquier práctica —incluso la más verbal— tendrá aspectos tácitos que serán puestos de manifiesto por solicitudes externas a su régimen de competencia. Al pasar por alto las cuestiones relacionadas con los límites, los esquemas para clasificar tipos de conocimiento suelen destacar demasiado la cognición individual y, en consecuencia, las soluciones a problemas que no aprovechan el panorama de prácticas. (La literatura comercial proporciona otros dos ejemplos dignos de consideración.)³

3. Como ejemplo de transformación entre conocimiento tácito y explícito, los teóricos de las organizaciones Ikujiro Nonaka e Hirotaka Takeuchi (1995) presentan el caso de un empleado de una fábrica de máquinas panificadoras que se convirtió en aprendiz de un panadero para comprender cómo se hacía el pan bien hecho. Así pudo desarrollar unos conceptos sobre la

Decir que el concepto de «conocer» no se define fuera de un régimen de competencia no equivale a decir que no se puedan cruzar límites. He dedicado la mayor parte del capítulo 4 a discutir muchas maneras de hacerlo. Pero esto sólo puede ocurrir cuando los participantes son capaces de reconocer una experiencia de significado en los demás y de desarrollar una sensación compartida de competencia en la medida suficiente para desarrollar un poco de aprendizaje mutuo. Por lo tanto, el aprendizaje depende de los tipos de relaciones —localidad, proximidad, distancia— presentadas en el capítulo 5. La cuestión es que el aprendizaje se reduce cuando la experiencia y la competencia están demasiado próximas y también cuando están demasiado distantes. En cualquier caso, una y otra no se arrastran mutuamente.

El hecho de cruzar los límites entre prácticas expone nuestra experiencia a distintas formas de participación, a empresas diferentes con definiciones distintas de lo que importa y a distintos repertorios donde incluso los elementos que tienen la misma forma (por ejemplo, las mismas palabras o los mismos artefactos) pertenecen a historias diferentes. Al crear una tensión entre la experiencia y la competencia, cruzar límites es un proceso por el que el aprendizaje se refuerza en potencia y, al mismo tiempo, también se reduce en potencia.

Lo local y lo global

Hasta ahora me he abstenido de hablar del conocimiento, limitándome a términos como experiencia, competencia y conocer en la práctica. La razón es que la palabra «conocimiento» es peliaguda. Como régimen de competencia, cada práctica es, en cierto sentido, una forma de conocimiento y conocer es participar

masa que fueron fundamentales para el éxito del diseño de una máquina. Es un análisis muy atractivo, pero no destaca la importancia que tiene el hecho de cruzar límites para obtener una nueva perspectiva de una práctica. Otro ejemplo es el que ofrece la teórica de las organizaciones Shoshana Zuboff (1984) en su estudio de la informatización de un molino de papel, donde distingue entre lo que llama aptitudes «orientadas a la acción» y aptitudes «intelectivas». Zuboff define las segundas como la capacidad de dar significado a símbolos ajenos al contexto de la percepción directa y orientada a la acción. Y, en efecto, los trabajadores del molino de papel, que solían sumergir las manos en las tinajas para determinar la calidad de la mezcla, tenían dificultades para interpretar los datos sobre la misma mezcla en la pantalla del ordenador. Y, aunque en este caso también estoy de acuerdo con la mayor parte de su análisis, sigo pensando que tiende a generalizar en exceso la clasificación de los tipos de conocimiento —y, en consecuencia, a individualizar en exceso las aptitudes— porque no presta una atención suficiente a las cuestiones relacionadas con los límites de la práctica. Como ocurría con el impreso CDP en el caso de los tramitadores de solicitudes, el sistema informático de los trabajadores del molino se diseñó fuera de su comunidad de práctica. En consecuencia, sus dificultades estaban básicamente relacionadas con el hecho de tener que situarse entre límites y de adaptarse a unos procedimientos que reflejaban una visión de su práctica que ellos no habían construido.

en esa práctica.⁴ Pero ésta no es una manera de hablar muy satisfactoria, por dos razones:

- en primer lugar, la práctica de muchas comunidades incluye ignorancia y ello no ocurre sólo por falta de tiempo y de energía para explorarlo todo, sino también porque es un principio activo de su empresa. Por ejemplo, los tramitadores de solicitudes no realizarán lo que considerarían unos esfuerzos demasiado diligentes para conocer todo lo que un observador externo podría pensar que es pertinente para su trabajo. Y, en las escuelas, algunas comunidades de práctica organizan su competencia en contra del conocimiento que se les propone en los currículos institucionales;⁵
- en segundo lugar, hacer que el conocimiento sea específico de la práctica ignora los discursos más amplios por los que llegamos a negociar entre prácticas lo que consideramos que es conocimiento. Lo que nos atrevemos a considerar conocimiento no es sólo cuestión de nuestras propias experiencias de significado o incluso de nuestros propios regímenes de competencia, también es cuestión de las posiciones de nuestras prácticas en relación a los discursos y estilos históricos, sociales e institucionales más amplios (por ejemplo, científico, religioso, político, artístico) hacia los que orientamos nuestras prácticas de varias maneras y ante los que, en consecuencia, podemos ser más o menos responsables.

En consecuencia, lo que se puede llamar conocimiento no es sólo cuestión de regímenes locales de competencia, también depende de la orientación de estas prácticas dentro de constelaciones más amplias. Sin embargo, independientemente del discurso que utilicemos para definir lo que es el conocimiento, nuestras comunidades de práctica son un contexto de compromiso mutuo donde estos discursos pueden entrar en contacto con nuestra experiencia y, en consecuencia, adquirir una nueva vida. A este respecto, conocer en la práctica supone una interacción entre lo local y lo global.

Pues bien: esto es lo que conseguimos cuando empezamos a preguntarnos qué saben las flores y los ordenadores. Curiosamente, aunque quizá no nos pueda sorprender, parece que acabamos sabiendo más de nuestro propio conocer que del suyo. Al final resulta que conocer sólo se define en el contexto de unas prácticas específicas, donde surge a partir de la combinación entre un régimen de competencia y una experiencia de significado. Nuestro conocer —incluso el

4. Véase en Cook y Brown (1996) un argumento sobre la distinción y la interacción productiva entre conocimiento y conocer.

5. Esta observación es común entre los etnógrafos de la enseñanza que se aventuran fuera del aula (Willis, 1977; Eckert, 1989; Mendoza-Denton, 1997).

más corriente— siempre es demasiado grande, demasiado rico, demasiado antiguo y demasiado conectado para que nosotros seamos su fuente individual. Al mismo tiempo, nuestro conocer —incluso el más elevado— está demasiado comprometido, es demasiado preciso, está demasiado adaptado, es demasiado activo y está demasiado basado en la experiencia para que simplemente pueda tener una talla genérica. La experiencia de conocer no es menos única, menos creativa y menos extraordinaria por ser una experiencia de participación. En realidad, parece que en caso contrario no es probable que llegara a mucho.

Segunda parte

IDENTIDAD

Introducción II: el enfoque en la identidad

En la primera parte han aparecido en varias ocasiones cuestiones relacionadas con la identidad aunque no he abordado este tema directamente. Ahora ha llegado el momento de hacerlo. Sin embargo, el hecho de que me centre en la identidad no supone un cambio de tema, sino un cambio de enfoque dentro del mismo tema general. Las cuestiones relacionadas con la identidad son un aspecto esencial de una teoría social del aprendizaje y, en consecuencia, son inseparables de las cuestiones relacionadas con la práctica, la comunidad y el significado. El hecho de incluir la identidad en este contexto extiende el marco de referencia en dos direcciones:

- 1) enfoca la perspectiva sobre la persona, pero desde una óptica social;
- 2) extiende el enfoque más allá de las comunidades de práctica, llamando la atención sobre procesos más amplios de identificación y estructuración social.

Además, el enfoque en la identidad trae a un primer plano cuestiones relacionadas con la no participación, además de la participación, y cuestiones relacionadas con la exclusión, además de la inclusión. Nuestra identidad incluye tanto nuestra capacidad como nuestra incapacidad para conformar los significados que definen nuestras comunidades y nuestras formas de afiliación.

Lo individual y lo colectivo

Utilizaré el concepto de «identidad» para centrarme en la persona sin tomar el yo individual como punto de partida. Construir una identidad consiste

en negociar los significados de nuestra experiencia de afiliación a comunidades sociales. El concepto de «identidad» actúa como un pivote entre lo social y lo individual, de modo que se pueda hablar de lo uno en función de lo otro. Evita una dicotomía simplista individual-social sin anular la distinción. La perspectiva resultante no es individualista ni abstractamente institucional o social, sino que hace justicia a la experiencia de identidad vivida al tiempo que reconoce su carácter social: es lo social, lo cultural, lo histórico con un rostro humano.

Hablar de identidad en términos sociales no supone negar la individualidad, sino ver la definición misma de individualidad como algo que forma parte de las prácticas de unas comunidades concretas. En consecuencia, es una dicotomía errónea preguntarse si la unidad de análisis de la identidad debe ser la comunidad o la persona. El enfoque debe recaer en el proceso de su constitución mutua. Como argumentaba en el capítulo 1, en una dualidad lo que más importa es la interacción, no la capacidad de clasificación.

En efecto, en la vida cotidiana es difícil —y me atrevo a decir que, en gran medida, innecesario— decir exactamente dónde termina la esfera de lo individual y dónde empieza la esfera de lo colectivo. Cada acto de participación o de cosificación, desde el más público hasta el más privado, refleja la constitución mutua entre individuos y colectividades. Nuestras prácticas, nuestros lenguajes, nuestros artefactos y nuestras visiones del mundo reflejan nuestras relaciones sociales. Incluso nuestros pensamientos más privados hacen uso de conceptos, imágenes y perspectivas que comprendemos por medio de nuestra participación en comunidades sociales.

Consideradas por separado, las nociones de individuo y de comunidad son cosificaciones cuya aparente autonomía esconde su mutua constitución. No podemos convertirnos en seres humanos por nuestra cuenta, de ahí que una noción de la individualidad cosificada y basada en la fisiología pase por alto la interconexión de la identidad. A la inversa, la afiliación no determina quiénes somos de una manera sencilla, de ahí que las generalizaciones y los estereotipos pasen por alto la complejidad de la identidad vivida.

Cómo Ariel experimenta su trabajo, cómo interpreta su posición, lo que comprende de lo que hace, lo que sabe, no sabe y no intenta saber no son opciones totalmente individuales ni el simple resultado de pertenecer a la categoría social «tramitadora de solicitudes». En cambio, se negocian en el curso de la realización del trabajo y de la interacción con los demás. Se conforman por el hecho de pertenecer a una comunidad, pero con una identidad única. Dependen del compromiso en la práctica, pero con una experiencia única. En otras palabras, es tan engañoso ver las identidades como algo abstractamente colectivo como lo es verlas como algo estrechamente individual.

Algunos supuestos que hay que evitar

Antes de continuar, me gustaría rechazar desde el principio dos supuestos comunes sobre la relación existente entre lo individual y lo social:

- el primer supuesto es que existe un conflicto intrínseco entre lo individual y lo colectivo:
 - 1) que los dos están esencialmente enfrentados, que representan intereses esencialmente divergentes y tendencias intrínsecamente incompatibles y, en consecuencia,
 - 2) que la vida humana es un compromiso por el que uno hace concesiones al otro;
- el segundo supuesto, relacionado con el anterior, es que uno es bueno y el otro es malo, que uno es una fuente de problemas y el otro es una fuente de soluciones:
 - 1) que lo individual es fuente de libertad y de creatividad mientras que lo social es fuente de limitaciones o (a la inversa)
 - 2) que lo social es fuente de orden y armonía mientras que lo individual es fuente de discordia y fragmentación.¹

Mi discusión sobre la formación social de identidades no se basa en un supuesto de acuerdo ni de conflicto. Al negarme a suponer una divergencia intrínseca entre lo individual y lo social, no digo que no haya tensiones o choques entre los recursos y las demandas de los grupos y las aspiraciones de los individuos. En cada caso concreto puede haber tensiones, conflictos o concesiones; pero por cada caso donde haya un conflicto, podremos encontrar otro donde los desarro-

1. Estos supuestos aparecen en diversas formas, más o menos sutiles, en toda la literatura de la teoría social y la filosofía política, así como en la cultura popular. Son tan omnipresentes que haría falta un libro entero sólo para discutirlos y argumentar cada caso. Por ejemplo, el filósofo de la Ilustración Jean-Jacques Rousseau (1762) suponía que los seres humanos nacen siendo «buenos», pero acaban siendo corrompidos por la sociedad. También se pueden encontrar supuestos sobre el conflicto entre la libertad individual y la represión social en los primeros escritos sobre el interaccionismo social (Fisher y Strauss, 1978). El supuesto contrario se encuentra detrás de las teorías funcionalistas, que conciben lo social en función de normas que los individuos deben interiorizar como límites para su conducta, la cual, de lo contrario, probablemente sería desaforada y peligrosa (Parsons, 1962). Más recientemente, varias formas de estos supuestos se reflejan en el debate entre los liberales (y los libertarios) clásicos y los «comunitaristas» que elaboran sus respectivas agendas políticas en torno a una polarización de la dicotomía individuo-colectividad (véase la nota 15 del capítulo 9).

llos individuales y sociales se potencien mutuamente. En consecuencia, reconocer que puede haber unas tensiones concretas entre unos individuos y unas colectividades es muy distinto a postular una dicotomía con una divergencia fundamental entre unos y otras.

De manera similar, al negarme a otorgar un carácter romántico o a vilipendiar en términos generales a la comunidad o a la individualidad, no digo que no sean fuentes de problemas y soluciones. Pero por cada caso donde la creatividad de un individuo es ahogada por una comunidad conformista, hay otro en el que una actividad social es fuente de inspiración. Por cada caso donde los conflictos individuales crean discordia, podremos encontrar otro donde la paz social depende de la voluntad de algunos individuos de adoptar una postura contraria a la mezquindad de sus propias comunidades.

Es relativamente fácil encontrar ejemplos contrarios a estos supuestos. Pero mi intención al rechazarlos ya de entrada no es tanto refutarlos como afirmar rotundamente que no subyacen a mi manera de abordar este tema. En consecuencia, leerlos en mi texto sólo crearía confusión.

Estructura de la segunda parte

Empezaré enlazando el tema de la identidad con la primera parte, estableciendo un paralelismo entre práctica e identidad. A continuación, en cada capítulo presentaré cuestiones relacionadas con la identidad que irán formando una imagen cada vez más compleja, incluyendo las comunidades de práctica, pero yendo también más allá de ellas. Nuestras identidades, aun en el contexto de una práctica específica, no son sólo una cuestión interna a esa práctica, sino también una cuestión de nuestra posición y de la posición de nuestras comunidades dentro de las estructuras sociales más amplias:

- *identidad en la práctica*: en el capítulo 6 se muestra la relación existente entre identidad y práctica repitiendo el argumento de la parte 1. Repasando las diversas características de la práctica introducidas en cada capítulo, mostraré cómo se pueden interpretar como características de la identidad. El resultado será una caracterización de la identidad que heredará la riqueza y la complejidad de la práctica;
- *identidades de participación y no participación*: en el capítulo 7 se introduce la no participación como aspecto fundamental de la formación de identidades. Argumentaré que la no participación puede adoptar muchas formas —ser una persona ajena, ser un participante periférico o estar marginado—, cada una con distintas consecuencias para las identidades resultantes;

- *modos de afiliación*: en el capítulo 8 se amplía la noción de afiliación más allá de las comunidades locales de práctica. Distinguiré tres modos de afiliación: el compromiso (que ya conocemos de la parte 1), la imaginación y la alineación. Describiré las características básicas de cada uno de estos modos, el tipo de trabajo que exigen y, por último, los diversos tipos de comunidades a las que dan lugar;
- *identificación y negociabilidad*: en el capítulo 9 se abordan cuestiones relacionadas con la afiliación desde el punto de vista de la identificación con ciertas comunidades y también en función de la negociabilidad, es decir, en función de nuestra capacidad de conformar los significados producidos en el contexto de estas comunidades. Argumentaré que la formación de comunidades da lugar intrínsecamente a unas «economías de significado» donde los diversos participantes tienen varios grados de «propiedad» de los significados que definen sus comunidades. Los procesos duales de identificación y de negociabilidad hacen que la noción de afiliación sea una base para hablar de la identidad y del poder en términos sociales;
- *comunidades de aprendizaje*: en la coda II se resume la segunda parte describiendo algunas características básicas de lo que llamaré «comunidad de aprendizaje», cuya práctica es mantener viva la tensión entre competencia y experiencia.

Existe una profunda conexión entre identidad y práctica. Desarrollar una práctica exige la formación de una comunidad cuyos miembros puedan comprometerse mutuamente y, con ello, reconocerse mutuamente como participantes. En consecuencia, la práctica supone la negociación de maneras de llegar a ser una persona en ese contexto. Esta negociación puede ser silenciosa; los participantes pueden no hablar directamente de esa cuestión. Pero independientemente de que la aborden directamente o no, la tratan mediante su manera de comprometerse mutuamente en la acción y de relacionarse entre sí. Inevitablemente, nuestras prácticas tratan con la profunda cuestión de cómo ser un ser humano. En este sentido, la formación de una comunidad de práctica también es la negociación de identidades. Los paralelismos entre práctica e identidad se resumen en la figura 6.1. Para destacarlos en este capítulo, repasaré los temas de la parte 1 capítulo a capítulo (como he hecho en la coda 1), pero reformulándolos en función de la identidad. Este ejercicio producirá las siguientes caracterizaciones:

- la identidad como *experiencia negociada*: definimos quiénes somos por las maneras en que experimentamos nuestro yo por medio de la participación, además de por las maneras en que nosotros y otras personas cosificamos nuestro yo;
- la identidad como *afiliación a comunidades*: definimos quiénes somos en función de lo familiar y de lo desconocido;
- la identidad como *trayectoria de aprendizaje*: definimos quiénes somos en función de dónde venimos y a dónde vamos;
- la identidad como *nexo de multifiliación*: definimos quiénes somos por las maneras en que conciliamos nuestras diversas formas de afiliación en una sola identidad;

- la identidad como *relación entre lo local y lo global*: definimos quiénes somos negociando maneras locales de pertenecer a constelaciones más amplias y de manifestar estilos y discursos más amplios.

Estos paralelismos constituyen un nivel de análisis que presenta la identidad y la práctica como si fueran imágenes especulares la una de la otra. Sin embargo, esta estrategia es una primera aproximación que refinaré y ampliaré en capítulos posteriores.

la práctica como...	la identidad como...
<ul style="list-style-type: none"> • negociación de significado (en función de la participación y la cosificación) • comunidad • historia compartida de aprendizaje • límite y paisaje • constelaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • experiencia negociada del yo (en función de la participación y la cosificación) • afiliación • trayectoria de aprendizaje • nexo de multifiliación • afiliación definida globalmente pero experimentada localmente

FIGURA 6.1. Paralelismos entre práctica e identidad.

Experiencia negociada: participación y cosificación

En la viñeta 1, Ariel se refiere a sí misma como una tramitadora de «nivel 6». Alinsu ha cosificado unos niveles de tramitación de solicitudes —del 4 al 8— definidos en función de ciertos niveles de rendimiento. En consecuencia, existen unos indicadores oficiales de transición. «Subir de nivel», que es como se llama la transición de un nivel a otro, se celebra mediante un pequeño ritual que combina el decoro oficial —en forma de carta con comentarios alentadores por parte de la dirección que se entrega en presencia de los compañeros de departamento— y una sincera alegría, con gritos y aplausos. Para los tramitadores de solicitudes, su nivel es un aspecto sustancial de su identidad local. Representa la imagen que tiene la institución de su experiencia y conlleva ciertas responsabilidades y privilegios. Pero esta cosificación institucional de la competencia no refleja la riqueza del proceso real de pertenecer a la comunidad y de contribuir a su práctica. El compromiso diario de los tramitadores con su comunidad de práctica crea unas relaciones entre ellos que dicen «quién es quién» en la oficina: quién sabe qué, quién es bueno en qué, quién es una persona «legal», quién es gracioso, quién es amistoso, quién es central, quién es periférico.

El compromiso en la práctica nos ofrece ciertas experiencias de participación y aquello a lo que nuestras comunidades prestan atención nos cosifica como participantes. Por ejemplo, convertirse en un tramitador de solicitudes significa asumir la etiqueta «tramitador de solicitudes» y darle unos significados concretos por medio de la participación en la práctica. Es hacer lo que hacen los tramitadores de solicitudes, ser tratado como ellos, formar la comunidad que forman, mantener ciertas relaciones con otras prácticas y —en los detalles de este proceso— otorgar un significado personal a la categoría de tramitador de solicitudes. Si, como ocurría en la viñeta 1, Ariel es tratada de una manera grosera por un cliente, su compromiso en la práctica hace que de repente pase a un primer plano y de una manera sorprendente la humilde condición de su posición. Trabaja en primera línea y se le puede gritar sin miramiento. Sucesos como éstos pueden sacudir nuestra experiencia de participación y traer nuestra identidad a un primer plano. Nuestra misma participación se cosifica, por así decirlo, y las etiquetas que empleamos adquieren significados más profundos.

La experiencia de la identidad en la práctica es una manera de ser en el mundo. No es equivalente a una imagen de uno mismo; en esencia, no es discursiva ni reflexiva. Solemos pensar en nuestras identidades como si fueran imágenes de nosotros mismos porque hablamos de nosotros mismos y de los demás —e incluso pensamos en nosotros mismos y en los demás— empleando palabras. Es indudable que estas palabras son importantes, pero no son la experiencia plena y vivida de la participación en la práctica. No pretendo infravalorar la importancia de las categorías, las imágenes de uno mismo y las narraciones del yo como constitutivos de la identidad, pero tampoco deseo equiparar la identidad con estas cosificaciones. Quiénes somos reside en nuestra manera de vivir día a día, no sólo en lo que pensamos o decimos sobre nosotros mismos, aunque, naturalmente, esto forma parte (pero sólo parte) de nuestra manera de vivir. La identidad tampoco consiste únicamente en lo que los demás piensan o dicen de nosotros, aunque ello también forma parte de nuestra manera de vivir. La identidad en la práctica se define socialmente, pero no sólo porque es cosificada en un discurso social del yo y de categorías sociales, sino también porque se produce como una experiencia viva de participación en unas comunidades concretas. Lo que las narraciones, las categorías, los roles y las posiciones llegan a significar como experiencia de participación es algo que se debe encontrar en la práctica.

Así pues, una identidad es una superposición de capas de eventos de participación y de cosificación por las que nuestra experiencia y su interpretación social se conforman mutuamente. A medida que nos vamos encontrando con nuestros efectos en el mundo y desarrollamos nuestras relaciones con los demás, estas capas se van superponiendo para producir nuestra identidad en forma de un entramado complejo de experiencia de participación y de proyecciones cosifi-

ficadoras. Uniendo las dos mediante la negociación de significado construimos quiénes somos. De la misma manera que el significado existe en su negociación, la identidad existe —no como un objeto en sí mismo— en el trabajo constante de negociar el yo. En esta interacción en cascada de la participación y la cosificación, nuestra experiencia de la vida se convierte en una experiencia de identidad y, en consecuencia, de la existencia y la conciencia humanas.

Afiliación a comunidades

He argumentado que la práctica define una comunidad a lo largo de tres dimensiones: la del compromiso mutuo, la de la empresa conjunta y la del repertorio compartido. Como una comunidad de práctica no está necesariamente cosificada como tal, puede ser que nuestra afiliación no conlleve una etiqueta u otro marcador cosificado. Pero he argumentado que nuestra identidad se forma tanto a través de la participación como de la cosificación. En este contexto, nuestra afiliación constituye nuestra identidad, pero no sólo por medio de los indicadores cosificados de la afiliación, sino también —en un sentido más fundamental— por medio de las formas de competencia que ello conlleva. En este sentido, la identidad es una experiencia y un despliegue de competencia que no requiere una imagen explícita de uno mismo ni una identificación de uno mismo con una comunidad ostensible.

Cuando estamos con una comunidad de práctica de la que somos miembros plenos, nos encontramos en territorio familiar. Nos podemos desenvolver de una manera competente. Experimentamos competencia y somos reconocidos como competentes. Sabemos comprometernos con los demás. Comprendemos por qué hacen lo que hacen porque comprendemos la empresa ante la cual son responsables como participantes. Además, compartimos los recursos que emplean para comunicar sus actividades y llevarlas a cabo. Estas dimensiones de la competencia, introducidas en el capítulo 2, se convierten en dimensiones de la identidad:

- *compromiso mutuo*: en una comunidad de práctica, aprendemos ciertas maneras de participar en la acción con otras personas. Desarrollamos ciertas expectativas sobre la manera de interaccionar, sobre el trato mutuo entre las personas y sobre el trabajo conjunto. Nos convertimos en quienes somos por ser capaces de desempeñar un papel en las relaciones de compromiso que constituyen nuestra comunidad. Nuestra competencia adquiere su valor por medio de su propia parcialidad. Como identidad, esto se traduce en una forma de individualidad definida en relación con una comunidad. Es una cierta manera de ser parte de un todo por medio del compromiso mutuo. Por ejemplo, ya he comentado que entre los tramita-

dores de solicitudes es más importante dar y recibir ayuda que saberlo todo uno mismo.¹ Esto produce una definición de la individualidad que difiere, por ejemplo, de las formas de individualidad de ciertos círculos académicos, donde el conocimiento es una forma de poder personal y no conocer se interpreta en gran medida como un déficit personal;²

- *responsabilidad ante una empresa*: cuando nos volcamos en una empresa, las formas de responsabilidad por medio de las cuales podemos contribuir a ella nos hacen mirar el mundo de ciertas maneras. Ser un tramitador de solicitudes, un médico, un padre, un asistente social, un vendedor, un mendigo, un bailarín folclórico o un fotógrafo nos otorga una perspectiva determinada. Nos hace comprender ciertas condiciones y considerar ciertas posibilidades. Como identidad, esto se traduce en una perspectiva. No significa que todos los miembros de una comunidad vean el mundo de la misma manera. No obstante, una identidad en este sentido se manifiesta como una tendencia a plantear ciertas interpretaciones, llevar a cabo ciertas acciones, elegir ciertas opciones, valorar ciertas experiencias; todo en virtud de participar en unas empresas determinadas;
- *negociabilidad de un repertorio*: el compromiso sostenido en una práctica produce la capacidad de interpretar y hacer uso del repertorio de esa práctica. Reconocemos la historia de una práctica en los artefactos, las acciones y el lenguaje de la comunidad. Podemos hacer uso de esa historia porque hemos formado parte de ella y ahora forma parte de nosotros; hacemos esto mediante una historia personal de participación. Como identidad, esto se traduce en un juego personal de eventos, referencias, recuerdos y experiencias que crean relaciones individuales de negociabilidad en relación con el repertorio de una práctica.

1. Desde esta perspectiva, el hecho de que no exista competición para ascender entre los tramitadores de solicitudes —que todo el mundo pueda llegar al «nivel 8» sin necesidad de un mecanismo selectivo de competición para un número limitado de plazas— puede ser un aspecto crucial del trabajo. Crea una atmósfera de colaboración en la que acumular información no supone ninguna ventaja.

2. Penelope Eckert ha hecho unas observaciones similares entre distintas comunidades de práctica en centros de secundaria. Distingue entre los «cachas», que se vuelcan en el centro y participan en las actividades escolares, y los «quemados», que se sienten alienados por la escuela. Observa que los dos grupos han desarrollado formas diferentes de individualidad. Cuando hizo una pregunta como: «¿Compartís vuestros problemas con vuestros amigos?», los «cachas» respondían que, cuando uno tiene problemas, no es conveniente que nadie lo sepa, mientras que los «quemados» decían que para eso están los amigos. De manera similar, las muchachas «quemadas» encontraban natural intercambiarse ropa, mientras que las muchachas «cachas» pensaban que era absurdo porque todo el mundo se daría cuenta (Eckert, 1989). Muchos tramitadores de solicitudes se habían «quemado» en la escuela y existen unos paralelismos intrigantes entre la escuela y el trabajo con respecto a las relaciones institucionales e interpersonales (Eckert y Wenger, 1994).

Esta traducción de las dimensiones de la competencia en dimensiones de la identidad tiene su contrapartida. Cuando entramos en contacto con nuevas prácticas, nos adentramos en territorio desconocido. Los límites de nuestras comunidades se manifiestan como una falta de competencia a lo largo de las tres dimensiones que acabo de describir. No sabemos del todo cómo comprometernos con los demás. No comprendemos las sutilezas de la empresa tal como la ha definido la comunidad. Nos faltan las referencias compartidas que emplean los participantes. Nuestra no afiliación conforma nuestras identidades por medio de nuestra confrontación con lo desconocido.

En resumen, la afiliación a una comunidad de práctica se traduce en una identidad como una forma de competencia. En este sentido, una identidad es relacionarse con el mundo con una mezcla particular de lo familiar y lo ajeno, lo evidente y lo misterioso, lo transparente y lo opaco. Nos experimentamos y nos manifestamos por medio de lo que reconocemos y lo que no, lo que comprendemos de inmediato y lo que no podemos interpretar, aquello de lo que nos podemos apropiar y lo que nos aliena, lo que podemos utilizar y lo que no, lo que podemos negociar y lo que queda fuera de nuestro alcance. En la práctica, sabemos quiénes somos por lo que nos es familiar, comprensible, utilizable, negociable; y sabemos quiénes no somos por lo que nos es ajeno, opaco, difícil de manejar, improductivo.

Trayectorias

He argumentado que la identidad en la práctica surge de una interacción entre la participación y la cosificación. Como tal, no es un objeto, sino un constante devenir. La identidad se conforma constantemente, no es un centro primordial de la personalidad que ya existe. Tampoco es algo que adquiramos en algún punto de la misma manera que, a una cierta edad, nos sale un juego de dientes permanentes. Aunque ciertas cuestiones relacionadas con la identidad pueden ser motivo de una preocupación manifiesta y de destacar más en ciertos momentos que en otros, nuestra identidad es algo que renegociamos constantemente a lo largo de la vida.

A medida que pasamos por una sucesión de formas de participación, nuestras identidades forman trayectorias, tanto dentro de las comunidades de práctica como entre ellas. En este apartado, utilizaré el concepto de «trayectoria» para argumentar que:

- 1) la identidad es esencialmente temporal,
- 2) el trabajo de la identidad es continuo,
- 3) como la identidad se construye en contextos sociales, su temporalidad es más compleja que una noción lineal del tiempo,

- 4) las identidades se definen por la interacción de múltiples trayectorias convergentes y divergentes.

Al emplear el término trayectoria no pretendo insinuar un curso o un destino fijos. Para mí, este término no supone un camino que se pueda prever o del cual se pueda trazar un mapa, sino un movimiento continuo que tiene un impulso propio además de un campo de influencias. Tiene una coherencia a través del tiempo que conecta el pasado, el presente y el futuro.³

En el contexto de las comunidades de práctica, puede haber varios tipos de trayectorias:

- *trayectorias periféricas*: por elección o por necesidad, algunas trayectorias nunca llevan a una plena participación. Sin embargo, pueden proporcionar un acceso a una comunidad y a su práctica suficiente para contribuir a la propia identidad;
- *trayectorias entrantes*: los principiantes se unen a la comunidad con la perspectiva de convertirse en plenos participantes en su práctica. Sus identidades se orientan hacia su futura participación, aunque la actual pueda ser periférica;
- *trayectorias de los miembros*: la formación de una identidad no finaliza con la plena afiliación. La evolución de la práctica continúa con nuevos eventos, nuevas exigencias, nuevas invenciones y nuevas generaciones que crean ocasiones para renegociar la propia identidad;
- *trayectorias limitáneas*: algunas trayectorias encuentran su valor abarcando límites y vinculando comunidades de práctica. Mantener una identidad entre límites es uno de los retos más delicados de este tipo de trabajo de correduría (véanse el capítulo 4 y el próximo apartado de este capítulo).

3. La lógica interna de una trayectoria es un aspecto importante de la construcción de una identidad. En su estudio de las historias vitales, Charlotte Linde (1993) analiza algunos de los «sistemas de coherencia» utilizados por las personas para crear la lógica interna de su narración vital. Su estudio indica que muchos de estos sistemas de coherencia son versiones populares de paradigmas analíticos como la psicodinámica, de factores socioeconómicos, etc. En su análisis de la modernidad, Anthony Giddens (1991) considera que la trayectoria del yo es un proyecto cada vez más reflexivo. Examinando textos sobre autoayuda y psicoterapia, muestra que la preocupación por el yo se está haciendo cada vez más explícita, omnipresente e institucionalizada y que se está convirtiendo en el objeto de técnicas de autodesarrollo. El tipo de trayectoria de la que estoy hablando aquí incluye estas cosificaciones institucionales y técnicas del yo, pero no es intrínsecamente un proyecto reflexivo. Y la identidad por medio de la participación tampoco es una simple cuestión trasnochada. Como se decía en el capítulo 3, incluso la industria de la autoayuda —en su enfoque técnico al proyecto del yo— se ha dado cuenta de la importancia de los grupos de apoyo sostenido para las transformaciones de identidad duraderas y plasmadas en la práctica.

- *trayectorias salientes*: algunas trayectorias conducen al exterior de una comunidad, como cuando los niños crecen. Lo que importa entonces es qué forma de participación posibilita lo que viene después. Quizá parezca más natural concebir la formación de la identidad en función de todo el aprendizaje implicado en el acceso a una comunidad de práctica. Sin embargo, el hecho de salir de esta comunidad también supone desarrollar nuevas relaciones, encontrar una posición distinta en relación con una comunidad y ver el mundo y verse uno mismo de nuevas maneras.

El aprendizaje como identidad

La dimensión temporal de la identidad es esencial. No sólo negociamos constantemente nuestras identidades, sino que éstas colocan nuestro compromiso en la práctica en este contexto temporal. Siempre estamos tratando simultáneamente con situaciones específicas, participando en las historias de ciertas prácticas y tratando de convertirnos en ciertas personas. Como trayectorias, nuestras identidades incorporan el pasado y el futuro en el proceso mismo de negociar el presente.⁴ Otorgan significado a los eventos en relación con el tiempo interpretado como una extensión del yo. Proporcionan un contexto en el que determinar qué es, entre todas las cosas que son potencialmente significativas, lo que se convierte realmente en un aprendizaje significativo. La sensación de trayectoria nos permite separar lo que importa de lo que no, lo que contribuye a nuestra identidad de lo que no contribuye a ella.

Para los tramitadores de solicitudes, estar en una trayectoria es un aspecto importante de su trabajo. Saben que la mejora de su rendimiento supondrá un avance y valoran el hecho de que este avance sea automático porque les ofrece algún grado de control sobre su trayectoria. Además, su sensación de trayectoria se extiende más allá de la tramitación de solicitudes. Algunos ven el trabajo como su profesión, esperando ascender a puestos técnicos o a directivos a su debido tiempo; otros simplemente se están pagando los estudios universitarios y no tienen ningún interés en una carrera profesional centrada en la tramitación de solicitudes. Estas trayectorias distintas les ofrecen unas perspectivas muy diferentes sobre su participación y sus identidades en el trabajo. Así pues, para ellos, tramitar una solicitud no es una simple actividad autónoma. Comprender algo

4. Esta noción de la temporalidad se acerca a la noción de Heidegger, pero no tiene la mortalidad como trasfondo. Más bien se define en unas relaciones de compromiso mutuo mucho más estrechas con otras personas que se encuentran en momentos diferentes de su propia trayectoria. En realidad, la mortalidad misma es algo de lo que sólo podemos ser conscientes a través de la muerte de otros. Naturalmente, y a diferencia de Heidegger, yo no intento abordar una cuestión existencial ni hacer un juicio de valor sobre nuestra participación en el mundo social como una manera de ser «auténtica» o como una «caída» de nuestro ser (Dreyfus, 1991).

nuevo no es un simple acto local de aprendizaje. En cambio, cada uno es un evento de una trayectoria por medio de la cual otorgan significado a su compromiso en la práctica en función de la identidad que están desarrollando.

En consecuencia, los eventos de aprendizaje y las formas de participación se definen por el compromiso actual que ofrecen, además de por su situación en una trayectoria. Por ejemplo, una forma de participación muy periférica puede ser esencial para la propia identidad por conducir a algo significativo.

Trayectorias paradigmáticas

El seguimiento de una carrera ofrecida por la compañía no es la única manera en que los tramitadores definen su identidad como una trayectoria, ni siquiera dentro de los confines de su trabajo. Su comunidad, su historia y su evolución conforman las trayectorias que construyen. Los compañeros más veteranos no sólo son una fuente de información sobre la tramitación de solicitudes, sino que también representan la historia de la práctica como estilo de vida. Son testimonios vivientes de lo que es posible, esperable, deseable.

En términos más generales, cualquier comunidad de práctica ofrece un conjunto de modelos para negociar trayectorias. Estas trayectorias «paradigmáticas» no son simples hitos cosificados, como los ofrecidos por un escalafón o incluso por rituales comunitarios. En cambio, encarnan la historia de la comunidad por medio de la participación y las identidades de los profesionales. Incluyen personas reales además de historias compuestas. Es probable que la exposición a este campo de trayectorias paradigmáticas sea el factor más influyente que conforma el aprendizaje de los principiantes. Al final, son los miembros —mediante su propia participación— quienes crean el conjunto de posibilidades a las que son expuestos los principiantes cuando negocian sus propias trayectorias. Independientemente de lo que se diga, se enseñe, se prescriba, se recomiende o se compruebe, los principiantes no son tontos: cuando tienen un acceso real a la práctica, pronto averiguan qué es lo que cuenta y lo que no.⁵

Desde esta perspectiva, una comunidad de práctica es un campo de trayectorias posibles y, en consecuencia, la propuesta de una identidad. Es una historia y es la promesa de esa historia. Es un campo de posibles pasados y de posibles futuros que están ahí para que los participantes no sólo den testimonio de ellos, oigan hablar de ellos y los contemplen, sino también para que se comprometan con ellos. Pueden interaccionar con veteranos que ofrecen ejemplos vivientes de

5. Un conjunto de trayectorias paradigmáticas es distinto de un modelo de rol específico o de la noción del otro generalizado empleada por el teórico social George Herbert Mead (1934). En realidad, supone una comunidad de relaciones mutuas de compromiso y, en consecuencia, es menos específico que un modelo de rol, pero más que otro generalizado.

posibles trayectorias. Una comunidad de práctica es una historia colapsada en un presente que invita a la participación. Los principiantes pueden comprometerse con su propio futuro, tal como lo encarnan los veteranos. Como comunidad de práctica, estos veteranos entregan el pasado y ofrecen el futuro tanto en forma de narraciones como de participación. Cada uno tiene una historia que contar. Además, la práctica misma da vida a estas historias y la posibilidad de compromiso mutuo ofrece una manera de incorporarse a estas historias a través de la propia experiencia.

Naturalmente, las nuevas trayectorias no se alinean necesariamente con las paradigmáticas. Los principiantes deben encontrar sus propias identidades únicas. Y esta relación actúa en los dos sentidos: los principiantes también ofrecen nuevos modelos de distintas maneras de participar. Independientemente de que sean adoptadas, modificadas o rechazadas en casos concretos, las trayectorias paradigmáticas ofrecen un material actualizado para negociar y renegociar identidades.

Encuentros generacionales

Como proceso de negociación de trayectorias, el encuentro entre generaciones es mucho más complejo que la simple transmisión de una herencia. Es un entrelazamiento de identidades, con todos los conflictos y las dependencias mutuas que ello comporta. Mediante este entrelazamiento, las trayectorias individuales incorporan de distintas maneras la historia de una práctica. Las distintas generaciones aportan perspectivas diferentes a su encuentro porque sus identidades se incorporan a esa historia en momentos distintos. Cuanto menos pasado haya, menos historia se deberá tener en cuenta. Cuanto menos futuro haya, menos urgente será reconsiderar la historia. Aun así, las perspectivas de los veteranos y los principiantes no son tan fáciles de delinear.

Si el aprendizaje en la práctica es negociar una identidad y si esa identidad incorpora el pasado y el futuro, entonces los veteranos y los principiantes encuentran su experiencia de la historia los unos en los otros. Sus perspectivas en el encuentro generacional no son simples perspectivas de pasado y de futuro, de continuidad y de discontinuidad o de antiguo y nuevo:

- mientras los principiantes están forjando sus propias identidades, no desean necesariamente dar más énfasis a la discontinuidad que a la continuidad. Deben encontrar un lugar en relación con el pasado. Para participar, deben obtener algún acceso —por indirecto que sea— a la historia a la que quieren contribuir; deben hacerla parte de sus propias identidades. El resultado es que los principiantes no son necesariamente más progresistas que los veteranos, no intentan necesariamente modificar la práctica más

que los miembros ya establecidos. Les interesa la continuidad porque los conecta con una historia de la que no forman parte. Su misma fragilidad y sus intentos de incluir parte de esta historia en su propia identidad pueden impulsarlos a buscar esa continuidad;

- a la inversa, a los veteranos les interesa su práctica, pero no buscan necesariamente la continuidad. Envueltos en la política de su comunidad y con la confianza derivada de su participación en una historia que conocen muy bien, pueden interesarse por el futuro, pero no tanto para continuarlo como para darle nuevas alas. En consecuencia, podrían acoger los nuevos potenciales de las nuevas generaciones, que son menos rehenes del pasado.

Dependiendo de cómo negocie una comunidad la individualidad, el encuentro generacional puede tener distintos efectos, con distintos grados de énfasis en la continuidad y la discontinuidad, según los veteranos y los principiantes conformen sus identidades en su encuentro. Este encuentro siempre es una reunión compleja del pasado y el futuro donde las generaciones intentan definir sus identidades incorporándolas a distintos momentos de la historia de una práctica. Lo nuevo prolongará y desplazará al mismo tiempo a lo viejo.⁶ Las distintas generaciones encuentran en las demás la parcialidad y la conexión de sus trayectorias personales, es decir, nuevas dimensiones de finitud y de extensión de sus identidades.

En consecuencia, la temporalidad de la identidad en la práctica es una forma sutil de temporalidad. No es meramente individual ni simplemente lineal. El pasado, el presente y el futuro no se encuentran en una simple línea recta, sino que se encarnan en trayectorias entrelazadas. Es una forma social de temporalidad, donde el pasado y el futuro interaccionan en el despliegue de la historia de una comunidad durante generaciones sucesivas.

En resumen, la noción temporal de trayectoria caracteriza la identidad como sigue:

- 1) es un trabajo en constante progresión;
- 2) está conformada por los intentos —individuales y colectivos— de crear una coherencia a lo largo del tiempo que enhebre formas sucesivas de participación en la definición de una persona;

6. La cuestión no es, por ejemplo, si la continuidad es más conveniente que la discontinuidad para la evolución de una práctica. Los padres que se proyectan en sus hijos y los ven simplemente como una continuación de sí mismos no son muy útiles para éstos. La continuidad y la discontinuidad tienen un papel que desempeñar en la definición de identidades entre generaciones y son fundamentales para los procesos de reproducción social (Lave y Wenger, 1991).

- 3) incorpora el pasado y el futuro en la experiencia del presente;
- 4) se negocia en relación con unas trayectorias paradigmáticas;
- 5) se incorpora a la historia de la práctica y a las políticas generacionales.

Nexo de multifiliación

Como ya he mencionado, todos somos miembros de muchas comunidades de práctica: algunas de ellas pertenecen al pasado y otras al presente; de algunas somos miembros de pleno derecho y de otras somos miembros más periféricos; algunas pueden ser esenciales para nuestras identidades y otras pueden ser más secundarias. Sea cual sea su naturaleza, todas estas formas diversas de participación contribuyen de alguna manera a la producción de nuestra identidad. En consecuencia, la noción misma de identidad supone lo siguiente:

- 1) una experiencia de multifiliación,
- 2) el trabajo de conciliación necesario para mantener una identidad entre límites.

La identidad como multifiliación

Nuestra afiliación a una comunidad de práctica es sólo una parte de nuestra identidad. Los tramitadores de solicitudes no forman sus identidades completamente en el trabajo. Llegaron al trabajo siendo adultos o jóvenes, habiendo pertenecido a muchas comunidades de práctica. Algunos tienen otros trabajos, otros estudian en centros de la comunidad, algunos son padres, algunos frecuentan la iglesia, otros frecuentan bares y algunos tienen aficiones apasionantes. En realidad, para muchos de ellos, su trabajo es una parte de su identidad que tienden a menospreciar.

Como nuestras identidades no son algo que encendemos y apagamos, nuestras diversas formas de participación no son simples sucesiones en el tiempo. Los tramitadores que son padres o madres vienen a la oficina sin sus hijos y volverán a casa al final de la jornada para estar con ellos. Aunque existen fases secuenciales en su compromiso en distintas situaciones, es indudable que no dejan de ser padres porque estén en el trabajo. Hablan de sus hijos y, en términos más generales, los retazos de conversación que entretejen con sus intercambios de información relacionados con el trabajo reflejan continuamente su participación en otras prácticas.

Nuestras diversas formas de participación delimitan piezas de un puzzle que montamos en lugar de unos límites nítidos entre partes de nosotros mismos

desconectadas entre sí.⁷ Por lo tanto, una identidad es algo más que una simple trayectoria única y se debería ver como un nexo de multifiliación. Como nexo, la identidad no es una unidad, pero tampoco es algo simplemente fragmentado:

- por un lado, nos comprometemos con prácticas distintas en cada una de las comunidades de práctica a las que pertenecemos. Nos solemos comportar de una manera bastante distinta en cada una de ellas, construyendo aspectos diferentes de nosotros mismos y adquiriendo distintas perspectivas;
- por otro lado, considerar que una persona tiene múltiples identidades pasaría por alto las muchas maneras sutiles en que nuestras diversas formas de participación, independientemente de lo distintas que puedan ser, pueden interaccionar entre sí, influirse mutuamente y exigir coordinación.

Esta noción de nexo añade multiplicidad a la noción de trayectoria. Un nexo no fusiona en una sola trayectoria las distintas trayectorias específicas que formamos en nuestras diversas comunidades de práctica, pero tampoco descompone nuestra identidad en trayectorias distintas dentro de cada comunidad. En un nexo con múltiples trayectorias cada una se convierte en parte de las demás, independientemente de que choquen entre sí o se refuerzan mutuamente. Son, al mismo tiempo, una y varias.

La identidad como conciliación

Si un nexo de multifiliación es más que una simple identidad fragmentada, ser una persona exige algo de trabajo para conciliar nuestras distintas formas de afiliación. Unas prácticas distintas pueden plantear exigencias contrarias que son difíciles de combinar en una experiencia que corresponda a una sola identidad. En particular:

- 1) distintas maneras de comprometerse en la práctica pueden reflejar formas diferentes de individualidad;
- 2) distintas formas de responsabilidad pueden exigir respuestas diferentes ante las mismas circunstancias;
- 3) los elementos de un repertorio pueden ser totalmente inadecuados, incomprensibles o incluso ofensivos en otra comunidad.

7. En realidad, la incapacidad de reunir distintas partes de nuestras identidades se considera patológica.

Conciliar estos aspectos de la competencia exige algo más que el simple aprendizaje de las reglas sobre qué se debe hacer y cuándo. Requiere la construcción de una identidad que pueda incluir en un nexo estos distintos significados y formas de participación. Entendido como la negociación de una identidad, el proceso de conciliar distintas formas de afiliación es más profundo que una simple elección de opciones o creencias diferenciadas. Para un médico que trabaja en un hospital, tomar decisiones que hagan justicia a sus normas profesionales y a las exigencias institucionales básicas no es simplemente una cuestión de tomar decisiones diferenciadas: debe encontrar una identidad que pueda conciliar las exigencias de estas formas de responsabilidad en una manera de ser en el mundo.

El trabajo de conciliación puede ser el desafío más importante al que se enfrentan los aprendices que pasan de una comunidad de práctica a otra. Por ejemplo, cuando un niño pasa de la familia a la escuela, cuando un inmigrante pasa de una cultura a otra o cuando un empleado pasa a ocupar un puesto de dirección, el aprendizaje supone algo más que apropiarse de nuevos elementos de información. Con frecuencia, los aprendices deben tratar con formas de individualidad y de competencia que chocan entre sí por estar definidas en comunidades diferentes.

El nexo resultante del trabajo de conciliación no es necesariamente armonioso y el proceso no se realiza de una vez por todas. La multifiliación puede suponer tensiones continuas que nunca se resuelven. Pero la misma presencia de la tensión implica que se da un intento de mantener algún tipo de coexistencia. Al emplear el término conciliación para describir este proceso de formación de identidad, deseo sugerir que continuar con la vida —mediante acciones e interacciones— supone encontrar maneras de hacer que nuestras diversas formas de afiliación coexistan, independientemente de que el proceso de conciliación conduzca a resoluciones con éxito o sea una lucha constante. En otras palabras, al incluir los procesos de conciliación en la definición misma de identidad, sugiero que el mantenimiento de una identidad entre límites exige esfuerzo y que, además, el trabajo de integrar nuestras diversas formas de participación no es un simple proceso secundario. Este trabajo no es simplemente una preocupación más para una identidad definida de una manera independiente y vista como un objeto unitario; más bien se encuentra en el núcleo de lo que significa ser una persona. La multifiliación y el trabajo de conciliación son inherentes al concepto mismo de «identidad».

Puentes sociales y personalidades privadas

La multifiliación es la experiencia viva de los límites. Esto crea una relación dual entre las identidades y el panorama de la práctica: se reflejan entre sí y se conforman mutuamente. Al entretejer conjuntamente múltiples trayectorias,

nuestra experiencia de multifiliación reproduce en nuestras identidades la textura del panorama de la práctica. Pero esta reproducción no es una reflexión pasiva. Al contrario, como los límites de la práctica pasan a formar parte de nuestra experiencia personal de identidad, el trabajo de conciliación es un proceso activo y creativo. Cuando nos comprometemos con la totalidad de nuestra persona en la práctica, nuestras identidades abarcan dinámicamente múltiples perspectivas en la negociación de nuevos significados. En estos nuevos significados negociamos nuestras propias actividades e identidades y, al mismo tiempo, las historias de las relaciones entre nuestras comunidades de práctica. La negociación creativa de una identidad siempre tiene el potencial de reestructurar estas relaciones. A este respecto, la multifiliación no es una simple cuestión de identidad personal. El trabajo de conciliación es un tipo de trabajo profundamente social. Mediante la creación de la persona, constantemente crea puentes —o, por lo menos, puentes potenciales— a través del panorama de la práctica.

Y, aun así, es fácil que el trabajo de conciliación permanezca invisible porque no se puede percibir como parte de la empresa de una comunidad de práctica. Entre límites, el paralelismo entre las historias de práctica y las trayectorias personales ya no se mantiene. La experiencia de multifiliación puede exigir la conciliación de un nexo que sea único y, en consecuencia, muy personal. En efecto, este nexo puede no ser totalmente pertinente a cualquier práctica dada y ni siquiera a cualquier relación que tengamos con cualquier persona. Aunque cada elemento del nexo puede pertenecer a una comunidad, puede ser que el propio nexo no lo haga. En consecuencia, el cuidadoso tejido de este nexo de multifiliación para transformarlo en una identidad puede ser un logro muy personal. Al incorporar a la definición de la persona la diversidad del mundo social, la noción social de un nexo de multifiliación introduce en el concepto de «identidad» una dimensión de individualidad profundamente personal.

Interacción entre lo local y lo global

Un aspecto importante del trabajo de cualquier comunidad de práctica es crear una imagen del contexto más amplio en el que su práctica se inscribe. En este proceso, se dedica mucha energía local a cuestiones y relaciones globales. Para Ariel, el hecho de pertenecer a la profesión de la tramitación de solicitudes o a una organización como Alinsu constituye relaciones cuyos significados negocia mediante su participación en su comunidad de práctica. Por ejemplo, cuando una de sus compañeras fue despedida por criticar a la compañía en un programa de radio, los tramitadores se utilizaron mutuamente como recursos para comprender aquel suceso. Su comunidad local de práctica se convirtió en un contexto productivo en el que discutir si era correcto que un tramitador critica-

ra públicamente a su compañía o que la compañía respondiera con el despido. De manera similar, los acontecimientos deportivos y los programas de televisión son temas frecuentes de conversaciones animadas en la oficina. Aunque estas conversaciones reflejan intereses y afiliaciones ajenos al trabajo, pasan a formar parte de la participación de los tramitadores en su comunidad local. Si unos seguidores del fútbol y unos entusiastas de la televisión trabajaran con personas para quienes el fútbol fuera una preocupación trivial y ver la televisión fuera una pérdida de tiempo, sus intereses podrían adquirir unos significados muy diferentes para ellos.

En términos más generales, lo que significa ser zurdo o diestro, mujer u hombre, guapo o feo, joven o viejo, graduado escolar o licenciado, dueño de un BMW o de un Seiscientos destartado, instruido o analfabeto, marginado o integrado son significados conformados por las prácticas donde estas categorías se viven como identidades comprometidas. Las categorías y las instituciones más amplias llaman nuestra atención porque con frecuencia son cosificadas de una manera más pública que las comunidades de práctica en las que las experimentamos como parte de una identidad vivida. La afiliación a un partido político es más pública que la afiliación a un grupo que discute de política durante el almuerzo, pero las discusiones durante el almuerzo pueden tener más impacto en nuestro pensamiento que el programa del partido.

De la misma manera que una práctica no es sólo local, sino que también está conectada a constelaciones más amplias, una identidad —incluso en los aspectos que se forman en una comunidad de práctica específica— no es sólo local en relación a esa comunidad. En nuestras comunidades de práctica no sólo nos unimos para comprometernos en la consecución de alguna empresa, sino también para averiguar cómo encaja nuestro compromiso en el orden más amplio de las cosas. En consecuencia, la identidad en la práctica siempre es una interacción entre lo local y lo global.

En resumen, trazar un paralelismo entre la práctica y la identidad ha producido una noción de la identidad que hereda la textura de la práctica. En efecto, nuestras identidades son ricas y complejas porque se producen dentro del juego rico y complejo de relaciones de la práctica. Este paralelismo ha caracterizado la identidad en la práctica como sigue:

- 1) *vivida*: la identidad no es meramente una categoría, un rasgo de la personalidad, un rol o una etiqueta; fundamentalmente es una experiencia que supone tanto la participación como la cosificación. De ahí que sea más variada y compleja que cualesquiera categorías, rasgos, roles o etiquetas;
- 2) *negociada*: la identidad es un devenir; el trabajo de la identidad es continuo y omnipresente. No se limita a unos períodos concretos de la vida como la adolescencia ni a unos contextos específicos como la familia;

- 3) *social*: la afiliación a una comunidad otorga a la formación de identidad un carácter fundamentalmente social. Nuestra afiliación se manifiesta en la familiaridad que experimentamos en ciertos contextos sociales;
- 4) *un proceso de aprendizaje*: una identidad es una trayectoria en el tiempo que incorpora tanto el pasado como el futuro en el significado del presente;
- 5) *un nexo*: una identidad combina múltiples formas de afiliación mediante un proceso de conciliación entre límites de práctica;
- 6) *una interacción local-global*: una identidad no es estrechamente local ni abstractamente global en relación a unas actividades. Al igual que la práctica, es una interacción entre lo uno y lo otro.

Ahora que el vínculo entre la participación individual y la formación de comunidades de práctica ha producido una noción básica del concepto de «identidad», podré empezar a explorar otros aspectos del concepto que arrojarán más luz sobre el vínculo entre la práctica y la identidad e ir más allá de los confines de la práctica.

He argumentado que sabemos quiénes *somos* por lo que nos es familiar y por lo que podemos negociar y utilizar y que sabemos quiénes *no* somos por lo que nos es desconocido y difícil de manejar o está fuera de nuestro ámbito. Se trata de una cuestión importante. No sólo producimos nuestras identidades mediante las prácticas en las que nos comprometemos, sino que también nos definimos mediante las prácticas en las que no nos comprometemos. Nuestras identidades no sólo están constituidas por lo que somos, sino también por lo que no somos. En la medida en que podemos entrar en contacto con otras maneras de ser, lo que no somos puede incluso llegar a ser una parte muy importante de cómo nos definimos. Por ejemplo, nos definimos en una medida pequeña, aunque no insignificante, por nuestros contactos regulares con diversos profesionales de quienes recibimos servicios. Aunque básicamente no somos participantes, en general estos encuentros de servicio nos permiten conocer lo suficiente de las prácticas pertinentes para poder saber en cierta medida qué es lo que no somos, qué nos gustaría ser, qué no soñaríamos ser nunca o qué nos gustaría no ser. En otras palabras, la no participación es, de una manera inversa, tanta fuente de identidad como la participación.

En consecuencia, nuestras relaciones con comunidades de práctica suponen al mismo tiempo participación y no participación y nuestras identidades están conformadas por combinaciones de las dos. En este capítulo exploraré la noción de la identidad de no participación como sigue:

- 1) definiendo una gama de interacciones entre la participación y la no participación y, en particular, distinguiendo entre periferia y marginalidad;
- 2) distinguiendo entre diversas fuentes de participación y no participación;

- 3) empleando el ejemplo de la tramitación de solicitudes para describir algunas formas institucionales de no participación y sus efectos en la práctica.

Identidades de no participación

Las experiencias de no participación no desembocan necesariamente en una identidad de no participación. Como nuestras propias prácticas normalmente incluyen elementos de otras prácticas y como entramos inevitablemente en contacto con comunidades de práctica a las que no pertenecemos, la no participación es una parte inevitable de vivir en un panorama de prácticas. En un mundo complejamente estructurado por comunidades de práctica entrelazadas, estamos traspasando límites constantemente: captando, cuando atisbamos estancias ajenas, detalles de otras realidades y significados; tocando, cuando pasamos por disposiciones extravagantes, objetos de valores distantes; aprendiendo, cuando coordinamos nuestras acciones entre límites, para vivir con decisiones que no hemos tomado. No todo aquello con lo que nos encontramos llega a ser significativo y no todo aquello que se nos presenta lleva nuestro toque, pero estos eventos pueden contribuir a su manera a nuestra experiencia de identidad.

Sería absurdo pensar que podemos o debemos identificarnos con todas las personas y cosas que nos encontramos. En un panorama definido por límites y periferias, una identidad coherente es necesariamente una mezcla de estar dentro y estar fuera. Cuando la participación y la no participación sólo se refieren a relaciones de dentro y fuera, simplemente reflejan nuestra afiliación a unas comunidades de práctica específicas y no a otras. Comprender que no somos tramitadores de solicitudes puede contribuir un poco a nuestra sensación de identidad, pero, a menos que intentemos convertirnos en uno, esa comprensión es intrascendente. En estos casos, la participación y la no participación no se definen mutuamente y se limitan a tener unos efectos distintos en nuestras identidades.

Las experiencias de no participación son una parte inevitable de la vida, pero adquieren un tipo diferente de importancia cuando la participación y la no participación interaccionan para definirse mutuamente. Por ejemplo, el hecho de que un novato no comprenda una conversación entre veteranos es significativo porque esta experiencia de no participación se alinea con una trayectoria de participación. Es la interacción entre participación y no participación lo que hace que la experiencia sea importante.

En términos más generales, es útil distinguir dos casos de la interacción entre la participación y la no participación:

- en el caso de la *periferia*, es necesaria cierta medida de no participación para posibilitar un tipo de participación que sea menor que la plena. Aquí es el aspecto de participación el que domina y define la no participación como factor posibilitador de la participación;
- en el caso de la *marginalidad*, una forma de no participación impide la plena participación. Aquí es el aspecto de no participación el que domina y llega a definir una forma limitada de participación.

Tanto la periferia como la marginalidad suponen una mezcla de participación y no participación y la línea existente entre ellas puede ser muy sutil. Aun así, producen experiencias e identidades cualitativamente diferentes, por lo que sería erróneo asociarlas demasiado. Consideremos, por ejemplo, el caso del impreso CDP de la viñeta II:

- cuando el impreso se introdujo por primera vez en los cursillos de formación, no se consideró problemático. En realidad, a los asistentes les gustaba saber lo que tenían que hacer y adoptaban las actividades, los formularios y los impresos que se les daban. La no participación era una relación inicial que les permitía participar con rapidez en su nuevo trabajo, hacer algo relevante sin tener que saber por qué. Lo esencial era encontrar un punto de acceso al trabajo;
- pero, cuando más adelante empezaron a participar en el trabajo real, el carácter procedimental de su comprensión del impreso demostró ser problemático. Aunque podían hacer el cálculo, no tenían la sensación de comprender el procedimiento lo suficiente para realizar su trabajo con confianza. Como tramitadores de solicitudes, habían alcanzado la participación suficiente para sentirse responsables de los resultados de su cálculo y de sus conversaciones con los clientes; pero en relación con su nueva forma de participación, no tener acceso a los significados técnicos del procedimiento se convirtió en una relación de marginalidad.

La diferencia entre la periferia y la marginalidad se debe entender en el contexto de las trayectorias que determinan la importancia de las formas de participación:

- por ejemplo, los principiantes pueden estar en una trayectoria entrante que, según la interpretación de todo el mundo, incluye una participación plena en su futuro. En consecuencia, la no participación es una oportunidad de aprender. Incluso para las personas cuyas trayectorias permanecen en la periferia, la no participación es un aspecto posibilitador de su participación porque la participación plena no es, de entrada, uno de sus objetivos;

- a la inversa, un miembro veterano puede mantenerse en una posición marginal y el mismo mantenimiento de esta posición puede haber llegado a integrarse tanto en la práctica que acaba cerrando el futuro. Con frecuencia encontramos difícil ser participantes plenos dentro de nuestras propias familias de origen. Las mujeres que buscan la igualdad de oportunidades con frecuencia encuentran que las prácticas de ciertas comunidades nunca dejan de empujarlas hacia identidades de no participación. En estos casos, las formas de no participación pueden estar tan arraigadas en la práctica que puede parecer imposible concebir una trayectoria diferente dentro de la misma comunidad.

En consecuencia, el hecho de que la no participación se convierta en periferia o en marginalidad depende de las relaciones de participación que hacen que la no participación sea coadyuvante o problemática. Naturalmente, existen grados para cada caso. De esta discusión surge la noción de una gama de formas de participación con cuatro categorías principales, como se ilustra en la figura 7.1: la plena participación (persona propia), la plena no participación (persona ajena), la periferia (participación posibilitada por la no participación, independientemente de que conduzca a una participación plena o permanezca en una trayectoria periférica) y la marginalidad (participación limitada por la no participación, independientemente de que conduzca a una no afiliación o a una posición marginal).

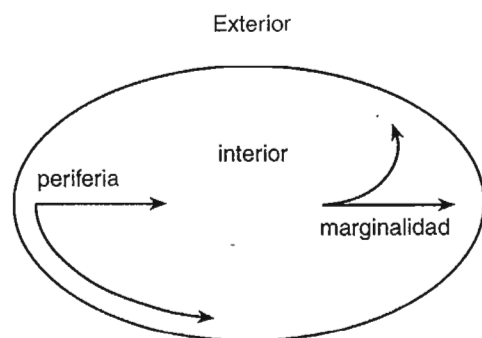


FIGURA 7.1. Relaciones de participación y no participación.

Fuentes de participación y de no participación

La mezcla de participación y no participación por medio de la cual definimos nuestras identidades refleja nuestro poder como individuos y como comunida-

des para definir nuestras relaciones con el resto del mundo e influir en ellas. Conforma aspectos fundamentales de nuestra vida como los siguientes:

- 1) cómo nos situamos en un panorama social,
- 2) de qué nos ocupamos y qué desatendemos,
- 3) qué intentamos conocer y comprender o elegimos ignorar,
- 4) con quién buscamos conexiones y a quién evitamos,
- 5) cómo aplicamos y dirigimos nuestra energía,
- 6) cómo intentamos dirigir nuestras trayectorias.

Como combinaciones de participación y no participación, estos aspectos de nuestra vida no son meras opciones personales. Suponen unos procesos de formación de comunidades donde la configuración de las relaciones sociales es el trabajo del yo. Esta configuración de relaciones sociales se produce a distintos niveles:

- *trayectorias en relación con unas comunidades de práctica concretas*: éstas son las relaciones de participación y no participación de las que he hablado hasta ahora. Por ejemplo, dos mujeres de más edad que pertenecían al departamento de tramitación se mantenían, con una actitud más bien divertida, a cierta distancia de muchas de las interacciones sociales de la mayoría más joven, aunque participaban plenamente en todas las otras facetas de la comunidad de práctica. Por razones diferentes, los dos «chicos» del departamento también ocupaban una posición marginal;
- *las relaciones limitáneas y las exigencias de la multifiliación*: al atravesar los límites entre comunidades de práctica, la multifiliación también puede dar lugar a identidades coexistentes de participación y no participación. Por ejemplo, cuando las comunidades se definen a sí mismas por contraste con otras —trabajadores contra directivos; estudiantes colaboradores contra rebeldes; o, en un sentido más amplio, un grupo étnico, religioso o político contra otro—, estar dentro implica estar fuera y se define en gran medida en función de ello. Por lo tanto, la no participación es un elemento definidor de la participación. Esta situación dificulta el cruce de límites porque cada lado está definido por oposición al otro y la pertenencia a una comunidad implica la marginación en relación con la otra. Ya he comentado que esta tensión entre formas de participación y de no participación que se definen mutuamente caracteriza la posición de la supervisora del departamento de tramitación, atrapada entre sus anteriores compañeros del departamento y sus nuevos compañeros de la dirección. Al final, termina en una posición marginal en relación a los dos grupos. En otro ejemplo, los hijos de inmigrantes pueden experimentar intensamente esta coexistencia de la participación y la no participación cuando se debaten entre los

valores de sus prácticas familiares y los de sus nuevas comunidades en la escuela y en la calle;

- *nuestra posición y la posición de nuestras comunidades dentro de constelaciones de prácticas y de instituciones más amplias*: mientras que ciertos miembros pueden encontrarse en posiciones marginales o periféricas en relación a una comunidad de práctica, la comunidad de práctica en sí puede encontrarse en una posición periférica o marginal en relación a constelaciones y órdenes institucionales más amplios. Por ejemplo, la marginalidad de los tramitadores de solicitudes es principalmente una función de la posición que ocupa su comunidad en la compañía y en el sector de los seguros, una posición que determina su capacidad de influir en ese contexto.

No participación institucional

Con frecuencia ocurre que las relaciones de no participación, en lugar de ser relaciones limitáneas directas entre comunidades y personas o entre comunidades, están mediadas por órdenes institucionales. Esto también se aplica a los tramitadores de solicitudes. La baja categoría de este trabajo en la compañía, su exigua remuneración, la falta de estímulo a la iniciativa, la sensación de repetición, el uso omnipresente de cosificaciones normalizadas para conectarse con el mundo y la organización del trabajo en función de unos procedimientos estrictos contribuyen a una experiencia de no participación. Pero estas relaciones de no participación no son relaciones directas con las comunidades de práctica implicadas; más bien están mediadas por órdenes institucionales.

Finalizaré este capítulo empleando el ejemplo de los tramitadores de solicitudes para ilustrar cómo la no participación en un contexto institucional se puede convertir en una característica definidora de la práctica. Aunque este ejemplo representa una situación bastante común, no todos los órdenes institucionales conducen a la marginación.

La no participación como relación institucional

La no participación domina el diseño del contexto institucional en el que trabajan los tramitadores. Se sustenta en las cosas que hacen cada día, en por qué y cómo las hacen. En el caso de los tramitadores, las relaciones institucionales de no participación se pueden interpretar desde varias perspectivas:

- *la no participación como compromiso*: la atmósfera de no participación se sustenta en una comprensión recíproca entre la dirección y los tramitadores. En general, existe una sorprendente complementariedad entre las acti-

tudes de los empleados y de la dirección en relación a sus respectivas participaciones en el propósito de la otra parte. Por ejemplo, el director de la sucursal me pidió que respetara los momentos de descanso de los empleados: «Es su tiempo», me dijo. Y, en efecto, mientras que mis ocasionales grabaciones no habían encontrado ninguna oposición en la oficina, el grupo con el que normalmente hacía los descansos se negó a que encendiera la grabadora durante esos momentos porque asociaban las grabaciones con el trabajo. «¡Ni hablar! Durante los descansos no se habla de trabajo.» Aunque mi propia observación es que hablan bastante del trabajo durante los descansos, el hecho es que no quieren concebir los descansos en estos términos. Admitir que hablan del trabajo en sus ratos libres sería admitir que se han identificado con el trabajo, que la separación que se esfuerzan por mantener está amenazada. Parece que se ha alcanzado un equilibrio: tú me das tu tiempo y yo te daré un sueldo; si tú no inviertes en mí yo no invertiré en ti. En el contexto de este compromiso mutuo de no participación los tramitadores forman su propia comunidad de práctica y negocian sus identidades como trabajadores;

- *la no participación como estrategia*: como un subtexto omnipresente de la relación de los tramitadores con la institución, la no participación se percibe con una buena cantidad de ambivalencia; es algo que les molesta y que al mismo tiempo aceptan. Desde su óptica, la no participación se interpreta, por un lado, como una causa de desconexión y de fastidio y, por otro, como una fuente de libertad e intimidad, como una preciada esfera personal. Se pueden sentir profundamente aburridos y deprimidos, pero el hecho de poder dejar atrás el trabajo en cuanto salen de la oficina es un aspecto de su relación con su trabajo que valoran. «Ya está. ¡Se acabó por hoy!» Ven su identidad como algo que básicamente es ajeno a su trabajo. «Mira, no quiero que el trabajo se convierta en mi vida.» Lo que describen como la peor situación posible para ellos es cuando la tensión del trabajo llega a tales niveles —como ocurre a veces— que invade sus momentos de ocio y empiezan a pensar en las solicitudes que tramitan cuando no se encuentran en la oficina;
- *la no participación como protección*: en un negocio del sector de los servicios que trata con situaciones dolorosas como enfermedades, dificultades económicas y la muerte, la no participación también puede ser un escudo protector para conflictos de mayor envergadura. «No suena muy bien, pero no debes pensar en la persona. Tienes que pensar en la compañía.» Cuando los tramitadores tienen que ponerse al teléfono y hablar con clientes disgustados, no se pueden sentir muy ofendidos. Como mencionaba en la viñeta I, los clientes que no han recibido el dinero con el que contaban pueden ser bastante desagradables y, con frecuencia, incluso

groseros, volcando en los tramitadores su frustración ante un sistema burocrático en el que no confían. La no participación protege la propia sensibilidad ante problemas morales y conflictos sociales de alcance más amplio que uno no se siente capaz de abordar: el síndrome del «yo sólo trabajo aquí».

Estas relaciones de no participación subyacen a los artefactos que emplean los tramitadores: los formularios, las normas, los informes de producción. La no participación también predomina en las relaciones que desarrollan con los clientes y representantes de la corporación. Cuando las relaciones de no participación están mediadas por unos órdenes institucionales sistemáticos, pueden influir muchísimo en la definición de una práctica.

La no participación como práctica

Una cantidad significativa de la energía colectiva de los tramitadores se dirige a hacer que el tiempo que pasan en el trabajo sea una realización llevadera de su marginalidad dentro de la corporación y del sector de los seguros. La no participación se convierte en un aspecto activo de su práctica. El sutil cultivo de la no participación no es algo de lo que los tramitadores hablen mucho, pero flota en el aire: es una comprensión compartida tácitamente. Se manifiesta en la legitimidad instantánea que se obtiene al comentar lo que se va a hacer durante el fin de semana o al desear que ya sean las cuatro; en la manera mutuamente apoyada en que insertan en sus interacciones laborales conversaciones espontáneas sobre su vida privada, sus aficiones, su programa favorito de televisión o sus relaciones personales; y en la manera en que salen y dicen adiós al final de la jornada, corriendo al aparcamiento para poner el coche en marcha, callados y al mismo tiempo animados mientras cada uno sigue su camino. Aunque cultivan una atmósfera bastante cordial en el trabajo, pocos de ellos mantienen una relación de amistad sólida con sus compañeros fuera de la oficina. Al asimilar su experiencia de no participación, su práctica llega a crear un impulso que reproduce esta relación.

Tanto la participación como la no participación constituyen sus identidades de maneras interrelacionadas. Mientras que los tramitadores, en su mayor parte, se mantienen a distancia —y son mantenidos a distancia— de los aspectos institucionales de su trabajo, en general se identifican con su práctica compartida y su afiliación a su comunidad. Se identifican con la empresa de hacer su trabajo posible y, aunque ello no siempre sea personalmente satisfactorio, de hacerlo también llevadero para los tipos de identidades que construyen. Su compromiso en esta práctica compartida engendra un compromiso con los demás y con sus condiciones comunes que equivale a una experiencia sustancial

de participación. En otras palabras, las identidades de no participación que desarrollan en relación a la institución y al contenido de su trabajo son una parte esencial de sus identidades de participación en sus propias comunidades de práctica. Al tratar con su marginalidad, colocan esta compleja mezcla de participación y de no participación en el centro de su práctica y de sus identidades como trabajadores.

En el capítulo 6 he hablado de la identidad desde el punto de vista de la afiliación a comunidades de práctica. Pero para comprender la formación de identidades en un contexto como la no participación institucional descrita en el capítulo 7, es necesario considerar otros modos de afiliación distintos del compromiso en la práctica. La experiencia que tienen los tramitadores de solicitudes de la participación y la no participación es una parte esencial de su práctica diaria, pero también va más allá de las paredes de la oficina. Para realizar su trabajo, deben alinear sus actividades y sus interpretaciones de los eventos con unas estructuras, unas fuerzas y unos propósitos que se encuentran más allá de su comunidad de práctica y encontrar así su lugar en unos procesos comerciales más amplios. Sus identidades como trabajadores están influidas por la imagen que construyen de su posición. Se ven como participantes en procesos y configuraciones sociales que se extienden más allá de su participación directa en su propia práctica. Deben tener alguna comprensión de los muchos artefactos que se encuentran y que proceden de prácticas a las que no tienen acceso. Puede ser que tengan que emplear la imaginación para hacerse una imagen de estas conexiones más amplias. Por ejemplo, tienen una imagen de Alinsu aunque no hayan participado directamente en la mayoría de las prácticas que constituyen la corporación. Pero esta imagen no es menos importante y, en cierto sentido, tampoco es menos real que su participación cotidiana en el trabajo.

Para comprender estos procesos de formación de identidad y aprendizaje, será útil considerar tres modos distintos de afiliación (véase la fig. 8.1):

- 1) *compromiso*: intervenir de una manera activa en procesos mutuos de negociación de significado;

- 2) *imaginación*: crear imágenes del mundo y ver conexiones en el tiempo y en el espacio haciendo extrapolaciones a partir de nuestra propia experiencia;
- 3) *alineación*: coordinar nuestra energía y nuestras actividades con el fin de encajar dentro de unas estructuras más amplias y contribuir a empresas de mayor envergadura.

En este capítulo examinaré los distintos mecanismos de afiliación abarcados por estos términos y presentaré los tipos de concesiones que conllevan. A continuación hablaré de los distintos tipos de comunidades que se definen mediante estos modos de afiliación. Como conclusión, articularé el trabajo de construcción de comunidades asociado a cada modo de afiliación.



FIGURA 8.1. Modos de afiliación.

Compromiso

He descrito el compromiso como un proceso que supone la conjunción de tres aspectos:

- 1) la negociación continua de significado,
- 2) la formación de trayectorias,
- 3) el despliegue de historias de práctica.

En la conjunción de estos tres procesos —cuando se producen mutuamente— la participación se convierte en un modo de afiliación y en una fuente de identidad. Aunque no es necesario definir el concepto de «compromiso» en fun-

ción de unas comunidades de práctica especificables, los dos conceptos están muy relacionados porque el compromiso mutuo dará lugar con el tiempo a comunidades de práctica.

Ya he hablado largo y tendido sobre el compromiso como fuente de identidad y no hace falta que añada aquí mucho más. Sin embargo, para crear un contraste con los otros dos modos de afiliación, debo volver a destacar el carácter limitado de éste. En primer lugar, existen unos evidentes límites físicos en el tiempo y en el espacio: sólo podemos estar en un único lugar en un momento dado y sólo podemos disponer de un número finito de horas al día. Además, existen unos límites fisiológicos que determinan la complejidad que cada uno puede manejar, el alcance de las actividades en las que podemos intervenir directamente y el número de personas y artefactos con los que podemos mantener unas relaciones sustanciales de compromiso. Este carácter limitado es a la vez la ventaja y el inconveniente del compromiso como modo de afiliación.

Concesiones del compromiso

El carácter limitado del compromiso puede parecer un obstáculo, pero es un recurso esencial que posibilita el delicado proceso de negociar identidades viables. Dentro de la mutualidad que permite, contribuimos a definir las empresas mediante las cuales nos definimos nosotros mismos. En otras palabras, adoptamos las relaciones de responsabilidad por las que definimos nuestras acciones como competentes y, al mismo tiempo, contribuimos a conformarlas. En efecto, el compromiso transforma comunidades, prácticas, personas y artefactos en su mutua relación. A este respecto, el compromiso es una interesante dimensión del poder: ofrece el poder de negociar nuestras empresas y así conformar el contexto en el que podemos construir y experimentar una identidad de competencia.

Sin embargo, el compromiso también puede ser limitado. La comprensión inherente a la práctica compartida no supone necesariamente que los miembros tengan un amplio acceso a las historias o a las relaciones con otras prácticas que conforman la propia práctica. Mediante el compromiso, la competencia puede llegar a ser tan transparente, puede llegar a estar tan arraigada localmente y ser tan eficaz socialmente que se acabe cerrando: no se puede llegar a percibir nada más, ningún otro punto de vista, y mucho menos crear una perturbación o una discontinuidad que pueda hacer avanzar la historia de la práctica. De esta manera, una comunidad de práctica se puede convertir en un obstáculo para el aprendizaje, atrapándonos en su mismo poder de sustentar nuestra identidad.

Imaginación

La tramitación de solicitudes es una profesión corriente. En la oficina de Alinsu, todos saben muy bien que muchas otras personas realizan un trabajo similar en otros lugares y en otras compañías de todo el país y, en realidad, de todo el mundo. Mantienen algunos contactos directos e indirectos con otros tramitadores. Con frecuencia hablan con sus colegas de otras compañías para coordinar los pagos de distintas aseguradoras por los mismos servicios. Unos cuantos tramitadores locales han trabajado para otras compañías o en otras oficinas de Alinsu y tienen muchas anécdotas que contar. Haciendo una extrapolación de su propia experiencia, los tramitadores pueden imaginarse cómo debe ser la vida laboral de esos colegas. Pueden suponer que su trabajo es parecido, que tienen problemas y soluciones similares. Sin embargo, a causa de la estrategia de contratación de Alinsu, la mayoría de sus tramitadores desempeña su primer trabajo y ésta es toda la experiencia de tramitación que tienen con la que imaginar la vida laboral de los compañeros de otras compañías o para verse a sí mismos como integrantes de un conjunto muy grande de personas que tramitan solicitudes día tras día.

La imaginación es un componente importante de nuestra experiencia del mundo y de nuestra sensación del lugar que ocupamos en él. Puede influir mucho en nuestra experiencia de identidad y en el potencial de aprendizaje inherente a nuestras actividades. Esto me recuerda la historia de los dos picapedreros a los que se les pregunta qué es lo que están haciendo. Uno responde: «Estoy tallando esta piedra para que tenga una forma totalmente cuadrada». Y el otro responde: «Estoy construyendo una catedral». Las dos respuestas son correctas y significativas, pero reflejan unas relaciones diferentes con el mundo. La diferencia entre estas respuestas no implica que un picapedrero sea mejor que el otro, por lo menos en lo que se refiere a manejar el cincel. En el nivel del compromiso pueden estar haciendo exactamente lo mismo, pero sugiere que la experiencia que tienen de lo que hacen y su sensación personal al hacerlo son muy diferentes. Esta diferencia es una función de la imaginación. El resultado es que pueden estar aprendiendo cosas muy diferentes a partir de la misma actividad.

El empleo que aquí hago del concepto de «imaginación» se refiere al proceso de ampliar nuestro yo trascendiendo nuestro tiempo y nuestro espacio y creando nuevas imágenes del mundo y de nosotros mismos. En este sentido, la imaginación es mirar una pepita de manzana y ver un árbol; es tocar escalas en un piano e imaginar una sala de conciertos; es entrar en un templo y saber que el ritual que realizamos está siendo y ha sido realizado por millones de personas en todo el mundo; es ver a nuestro abuelo sacándose la dentadura postiza y saber que es mejor que nos cepillemos los dientes; es visitar la granja en la que creció nuestra

madre y verla como una niña pequeña que aprende a amar la naturaleza tal como nos ha enseñado a hacerlo; es leer una biografía y reconocernos en las luchas de un personaje.

En ocasiones, el término imaginación se emplea para connotar fantasías personales, una evasión de la realidad o unas conclusiones erróneas en lugar de verdaderas. Sin embargo, el empleo que yo hago de este término destaca el proceso creativo de producir nuevas «imágenes» y de generar a través del tiempo y del espacio unas relaciones nuevas que sean constitutivas del yo. En consecuencia, llamar imaginación a este proceso no equivale a decir que produce aspectos de nuestra identidad que sean menos «reales» o «significativos» que los basados en el compromiso mutuo. Más bien indica que la imaginación supone un tipo diferente de trabajo del yo dedicado a producir imágenes de éste e imágenes del mundo que trascienden el compromiso.

Sin duda, la imaginación incluye fantasías. Pero esto ocurre, precisamente, porque es un proceso creativo que va más allá del compromiso directo, no porque sea intrínsecamente falaz. Recuerdo que un día estaba con mis hijos frente a una esfera terrestre y que señalando con orgullo les dije: «Ahí es donde vivimos». Como era de esperar, se quedaron impresionados —sin la menor señal de duda, aunque un poco confundidos— y empecé a reflexionar sobre el tipo de proceso por el que tenía sentido señalar un punto en un globo terráqueo y decir que ahí es donde vivimos. Suponía un tipo de fantasía. Era el trabajo de la imaginación, pero no en el sentido peyorativo de una fantasía, sino en el sentido de crear una imagen que, a todas luces, no estaba ahí. Era algo muy diferente a entrar en una *casa* y decir «vivimos aquí». No era imaginación en contraposición a un hecho porque la cuestión no era si lo que había dicho era un hecho o no. La cuestión era construir una imagen del mundo de manera que tuviera sentido señalar el globo y decir que vivíamos «ahí». Hablamos de la Tierra, del sistema solar y de la gravedad y, desde esta perspectiva, creo que fue bastante apasionante para mis hijos pensar que, en efecto, vivíamos «ahí»: pequeñas figurillas pegadas a un gran planeta en rotación.

Naturalmente, la imaginación puede suponer estereotipos que pasen por alto la textura más fina de la práctica suponiendo, por ejemplo, que todos los escoceses son tacaños, que todos los suizos son limpios o que todos los estadounidenses son materialistas. Como antes, estas generalizaciones son posibles no porque la imaginación sea intrínsecamente falaz, sino porque puede proyectar nuestra experiencia más allá de la caja de resonancia del compromiso mutuo. Naturalmente, la imaginación puede errar, pero también puede hacerlo la participación. El error no es una característica definidora de la imaginación. Mediante el compromiso, los participantes no comprenden necesariamente el mundo, las experiencias de los demás o su empresa compartida con más precisión. El compromiso mutuo simplemente crea una realidad compartida sobre la que ac-

tuar y construir una identidad. La imaginación es otro proceso para crear esta realidad.

Por último, la imaginación, tal como yo empleo el término, no es simplemente un proceso individual. Las anécdotas que se cuentan los tramitadores sobre su trabajo en otras oficinas y las discusiones que mantienen sobre sus perspectivas profesionales nutren su imaginación colectiva. La manera en que las naciones utilizan la historia para definir la sensación de unas raíces comunes es un proceso totalmente social que necesita de la imaginación para ver el presente como la continuación de un legado compartido. El carácter creativo de la imaginación se sustenta en interacciones sociales y experiencias comunitarias. En este sentido, la imaginación no es simplemente la producción de fantasías personales. Lejos de ser una evasión individual de la realidad, es un modo de afiliación en el que siempre interviene el mundo social para ampliar el alcance de la realidad y la identidad.

Concesiones de la imaginación

Mediante la imaginación nos podemos situar en el mundo y en la historia e incluir en nuestras identidades otros significados, otras posibilidades, otras perspectivas. Mediante la imaginación reconocemos que nuestra propia experiencia refleja pautas, conexiones y configuraciones más amplias. Mediante la imaginación vemos que nuestras propias prácticas son historias continuas que se remontan muy atrás en el pasado y mediante la imaginación concebimos nuevos desarrollos, exploramos alternativas y prevemos posibles futuros. Al traer lo exótico a nuestra puerta y al llevarnos a tierras extrañas, la imaginación puede hacernos contemplar nuestra propia posición desde una nueva perspectiva. Al transportarnos al pasado y llevarnos al futuro, puede reformular el presente y mostrárnoslo lleno de posibilidades insospechadas.

Sin embargo, la imaginación también puede ser inconexa e ineficaz. Puede estar basada en estereotipos que simplemente proyectan en el mundo los supuestos de unas prácticas concretas. A la inversa, puede estar tan alejada de cualquier forma vivida de afiliación que separa nuestra identidad y nos deja en un estado de desarraigo. En consecuencia, como modo de afiliación, la imaginación es un acto de identidad delicado porque juega con la participación y la no participación, con lo interior y lo exterior, con lo real y lo posible, con lo factible y lo inalcanzable, con lo que tiene sentido y lo que carece de él. Por lo tanto, corre el riesgo de perder el contacto con el sentido de eficacia social por el que nuestra experiencia del mundo se puede interpretar como competencia.

Alineación

Como la imaginación, la alineación es un modo de afiliación que no está confinada al compromiso mutuo. El proceso de alineación une el tiempo y el espacio para formar empresas más amplias que conecten a los participantes mediante la coordinación de su energía, sus acciones y sus prácticas. Mediante la alineación, nos convertimos en parte de algo grande porque hacemos lo necesario para desempeñar nuestro papel. Lo que ésta aporta es un alcance más amplio de la acción, unas empresas coordinadas a gran escala que no son inherentes a la participación o la imaginación:

- nos podemos comprometer con otros en una comunidad de práctica sin conseguir o procurar alinear esa práctica con una empresa más amplia, como las exigencias de una institución en cuyo contexto vivimos;
- podemos estar conectados con otros por medio de la imaginación y aun así no saber qué hacer al respecto o no preocuparnos por ello.

En efecto, la imaginación no produce necesariamente una coordinación de la acción. Nos podemos imaginar cómo era ser un caballero, pero sin adoptar necesariamente el código de caballería. Los tramitadores de solicitudes pueden imaginar fácilmente que un gran número de personas llevan a cabo un trabajo similar y en condiciones similares, pero no traducen esa comprensión en acción. No se sindicán ni expresan un interés especial en hacerlo; su identidad profesional no se solidifica en algún tipo de activismo global o político más allá de su compromiso local con el trabajo. Por otro lado, no se sienten próximos a sus propios directivos y, especialmente, a la alta dirección, cuyo trabajo les cuesta imaginar:

Para empezar, la verdad es que no los conozco. Claro, si los veo, les digo «hola», pero la verdad es que tampoco se prestan a que los conozcamos. Como mucho sabemos cómo se llaman, pero no tenemos ni idea de cómo son, ni idea, están ahí y nada más. No sabemos qué hacen o dejan de hacer: la verdad es que no sabemos nada de ellos.

Aun así, los tramitadores alinean sus prácticas con las directrices que reciben y se esfuerzan por mantener esta alineación. Incluso ordenan la mesa y se visten mejor cuando se anuncia una visita. Esta alineación con las expectativas de su patrono es una expresión de su afiliación al sistema social más amplio en el que actúa su compañía.

Ni el compromiso en una práctica compartida ni la imaginación suponen alineación y, a su vez, ésta no supone compromiso mutuo ni imaginación:

- atenerse a las leyes del país, obedecer requisitos institucionales cosificados, comprar unos zapatos que sigan la última moda o contribuir al objetivo mensual de ventas, todo ello formas de alineación, no exigen un compromiso en las prácticas que generan estas normas o definiciones de competencia. Si damos dinero en apoyo a una causa, significa que, en cierta medida, estamos alineando nuestra energía con esa causa aunque, con ello, no nos comprometamos necesariamente con ninguna comunidad de práctica;
- aunque la alineación puede tener un alcance muy amplio, no conlleva imaginación. Cuando los tramitadores rellenan impresos como el descrito en la viñeta II, alinean sus acciones con las exigencias de la institución. Sin embargo, por un complejo conjunto de razones, no aplican una cantidad equivalente de imaginación para construir una imagen de por qué es necesario y correcto realizar ciertos pasos concretos de los procedimientos. De manera similar, cada uno de los dos picapedreros antes mencionados puede seguir las instrucciones de un capataz y tallar bloques de piedra para darles la forma correcta. Naturalmente, la imaginación puede modificar tanto nuestra comprensión de la alineación como nuestra capacidad de controlarla —porque la imaginación ayuda a construir una imagen de cómo encaja nuestro papel—, pero esto es diferente de considerar que la alineación y la imaginación sean equivalentes o se subsuman mutuamente.

Por conectar y magnificar así los efectos de nuestras acciones, la alineación es un aspecto importante de la afiliación. Por ejemplo, las instituciones gubernamentales, los métodos científicos, los géneros artísticos, las fes religiosas, las modas, los movimientos políticos y sociales, las normas educativas y las empresas comerciales proponen unos sistemas amplios de estilos y discursos por medio de los cuales nos podemos afiliar, alineando para ciertos fines nuestra capacidad de dirigir nuestra energía y de influir en el mundo.

Como la alineación supone dirigir y controlar energía, también se refiere al poder: el poder sobre la propia energía para ejercer la alineación y el poder de inspirarla o exigirla. El concepto de «poder» suele tener connotaciones negativas, sobre todo cuando se emplea para caracterizar relaciones sociales. Sin embargo, en el sentido de dirigir y alinear la energía, el poder no es intrínsecamente malo ni necesariamente conflictivo (aunque puede ser las dos cosas en ciertos casos concretos);¹ es una condición para la posibilidad de una acción socialmente organizada.

1. El concepto de «poder» ha sido objeto de mucho interés y controversia en la teoría social. Entrar en estas controversias está más allá del alcance de este libro. Para una discusión explícita de este concepto en la teoría social, véase Giddens (1984; 1995, capítulo 6).

Concesiones de la alineación

La alineación amplifica las ramificaciones de nuestras acciones coordinando múltiples localidades, competencias y puntos de vista. Amplía el alcance de nuestros efectos en el mundo. Podemos contribuir a la producción de acciones y artefactos que no puede producir ninguna práctica especializada. Podemos manejar niveles de escala y de complejidad que otorgan nuevas dimensiones a nuestra afiliación. En consecuencia, la alineación puede amplificar nuestro poder y nuestro sentido de lo posible.

Sin embargo, la alineación también puede ser ciega y debilitante. Puede ser una lealtad incondicional que nos haga vulnerables a todo tipo de engaños y abusos. Se nos puede imponer por medio de la amenaza o la violencia, separando en la misma medida que coordina. Puede ser un proceso de coordinación basado en una interpretación literal de unas instrucciones y, en consecuencia, puede que no abra ningún panorama en las perspectivas que conecta. Puede ser un proceso prescriptivo que quite a las comunidades su capacidad de actuar sobre su propia comprensión y de negociar su lugar en el orden más amplio de las cosas. Puede ser una confrontación de intereses contrapuestos que deja a algunas personas con todo el poder y a otras sin poder alguno. Puede ser una violación de nuestra sensación personal que aplasta nuestra identidad.

Afiliación y comunidades

El compromiso, la imaginación y la alineación crean relaciones de afiliación que expanden la identidad en el espacio y en el tiempo de varias maneras:

- 1) he argumentado que la *participación* tiene un carácter limitado;
- 2) como la *imaginación* no supone ninguna limitación en cuanto a las relaciones, puede crear relaciones de identidad en cualquier lugar, a lo largo de toda la historia y en número ilimitado. Naturalmente, no todas estas relaciones son significativas;
- 3) la *alineación* también puede abarcar distancias inmensas, tanto sociales como físicas. Tenderá a concentrarse más que la imaginación porque supone una inversión de energía personal que no se puede dividir indefinidamente.

Con el compromiso, la imaginación y la alineación como modos distintos de afiliación, las comunidades de práctica no son el único tipo de comunidad que considerar al explorar la formación de identidades. En efecto: decir, por ejemplo, que los espectadores de un programa de televisión forman una comunidad

de práctica sería estirar el concepto hasta despojarlo de toda utilidad. Los espectadores saben que hay otras personas —quizá millones— que ven el mismo programa, pero sólo mediante la imaginación pueden concebir que el hecho de ver ese programa suponga una afiliación a esa colectividad. Y si, durante un tiempo dado, varias personas sintonizan el mismo canal, miran la pantalla y ven el mismo programa, este tipo de alineación sólo se deriva de la distribución de los aparatos y programas de televisión, no de unas relaciones mutuas implicadas en la negociación de una práctica compartida.

La imaginación crea un tipo de comunidad. Dos lectores de un periódico que viajen en el mismo tren podrían imaginar una historia común al leer los mismos tipos de artículos. Incluso podrían suponer que los dos son el tipo de persona que suele leer esa clase de publicación o que tienen muchas características y experiencias en común. Naturalmente, podrían estar equivocados, pero la cuestión es que su vínculo mutuo con un número común de lectores crea una especie de comunidad a la que creen pertenecer.² Se podrían concebir escenarios similares para los usuarios de un sistema informático, los practicantes de un deporte, los que tienen éxito, los obesos, los tartamudos, los que odian los fluorescentes o los que escuchan el mismo tipo de música. Los habitantes de una ciudad, las personas minusválidas, los inmigrantes de una cierta región, los mellizos, los amantes de la música celta: cada uno de estos grupos comparte algo que crea una especie de comunidad. Pertenecer a una de estas comunidades puede contribuir a la identidad de las personas implicadas, aunque ello no suponga el desarrollo conjunto de una práctica compartida.

La alineación también crea un tipo de comunidad. La lealtad a un credo, a un movimiento, al entorno, a una nación, a una religión, a una estrella de cine o a un equipo de fútbol puede congrega las energías de personas muy dispares. Los compromisos que las unen suelen tener poco que ver con las coincidencias o diferencias personales. Las formas que adoptan estos compromisos y su raíz en unas experiencias concretas puede ser inimaginables de una situación a otra; lo que importa es su alineación. Por ejemplo, un movimiento como el ecologismo

2. El historiador Benedict Anderson (1983) afirma que el auge del periódico tuvo un papel decisivo en la creación de la posibilidad de la nación moderna porque permitía que los lectores se vieran como parte de unas «comunidades imaginadas». En realidad, su empleo del término comunidad imaginada para explicar los orígenes y la difusión del nacionalismo me inspiró para concebir la imaginación como una fuente de comunidad. Anderson afirma que las naciones se entienden mejor como comunidades imaginadas. En su explicación histórica del nacimiento de estas comunidades ocupa un lugar esencial la combinación de la invención de la imprenta y el auge del capitalismo: a medida que los impresores ampliaban su mercado, creaban sistemas de producción y distribución que repartían el material impreso por áreas cada vez más extensas. Esta amplia distribución de material de lectura se convirtió en alimento para la imaginación, creando nuevas conexiones entre las personas y dando lugar a nuevas posibilidades para el desarrollo de comunidades basadas en la imaginación.

está constituido por una colección de motivaciones, creencias y pasiones que pueden tener orígenes muy diferentes para distintos participantes. Sin embargo, la alineación con la idea de proteger el entorno crea una inmensa comunidad unida alrededor de un objetivo común. Un biólogo positivista y un seguidor de la nueva era que ve nuestro planeta como un ser vivo puede ser que no estén de acuerdo en muchas cosas, pero asistirán a la misma reunión, dispuestos a olvidarse de todas sus diferencias y a unir sus fuerzas para salvar unas marismas. Este tipo de lealtad puede galvanizar las energías hasta el extremo de crear una sólida comunidad.

Podríamos intentar hacer una lista de los diversos tipos de comunidades: de práctica, de afinidades, de gustos, de intereses, de nivel económico, de profesión, de proximidad geográfica, de experiencia, de lealtad, de normalización, etc. Cada una de ellas puede tener relevancia en unos contextos concretos. Pero una lista como ésta sería interminable. En lugar de clasificar comunidades empleando categorías fijas, los modos de afiliación presentados en este capítulo ofrecen un marco de referencia para comprender cómo se constituyen estas comunidades.

Aunque el compromiso, la imaginación y la alineación son modos diferenciados de afiliación, no son mutuamente excluyentes. Una comunidad dada puede estar constituida por las tres en diversas proporciones y la variedad de estas combinaciones produce comunidades con cualidades distintas. Dada una comunidad, nos podríamos preguntar cuáles son las posibilidades de un compromiso mutuo, qué materiales respaldan la imaginación y cómo se garantiza la alineación. Estas preguntas no se centran en la clasificación, sino en los mecanismos de formación de la comunidad, así como en las concesiones y los tipos de trabajo implicados.

Cuando el predominio pasa de un modo de afiliación a otro, la comunidad cambia de carácter. Por ejemplo, una nación bajo amenaza puede pasar de la imaginación a la alineación en la medida en que sus ciudadanos estén dispuestos a olvidar sus diferencias individuales y matar y morir en nombre de la nación.

Un modo de afiliación puede influir en otro. Estar en el paro, descubrir que nuestro hijo es homosexual, recibir un ascenso o ganar la lotería abren nuevas maneras de vernos a nosotros mismos que pueden redirigir nuestra orientación política. Los líderes suelen apelar a la imaginación para intentar justificar la alineación proclamando la existencia de una comunidad «natural». El auge del nacionalismo durante el siglo XIX es un buen ejemplo: los líderes nacionalistas apelaban a unos vínculos (con frecuencia falsos) basados en unos supuestos orígenes comunes y en una presunta unidad lingüística para apoyar sus objetivos de alineación nacional.³

3. Véase B. Anderson (1983).

Por ejemplo, el papel de los rituales se puede comprender en función de la formación de comunidades. Los rituales conectan prácticas e identidades locales con otras posiciones en el tiempo y en el espacio. Son una forma de compromiso que puede reforzar la imaginación (cultivando la sensación de que otras personas hacen o han hecho lo mismo) y la alineación (encauzando la inversión del yo en actividades, discursos y estilos normalizados).⁴

Como las relaciones entre el compromiso, la imaginación y la alineación no están fijas en el tiempo, estos modos de afiliación proporcionan un marco de referencia para comprender la variedad de los distintos tipos de comunidades, para analizar las transformaciones de estas comunidades con el tiempo y para apreciar los tipos de trabajos de afiliación que exigen estas transformaciones.

El trabajo de afiliación

Puesto que cada modo supone alguna concesión, no es útil pensar que un modo es mejor que los otros en función de su potencial para el aprendizaje y la identidad. En realidad, gran parte de lo que hacemos supone una combinación de compromiso, imaginación y alineación, aunque el hecho de destacar una dimensión más que las otras otorga una cualidad definida a nuestras acciones y a sus significados. Una razón para distinguir entre compromiso, imaginación y alineación es que requieren distintas condiciones y tipos de trabajo. Los exalumnos de una escuela o los radioyentes de una emisora pública pueden ser conscientes de pertenecer a algún tipo de comunidad, pero conseguir que contribuyan con fondos normalmente requiere una cantidad sustancial de trabajo de alineación. En realidad, las demandas del compromiso, la imaginación y la alineación pueden chocar entre sí, incluso cuando refuerzan mutuamente sus potenciales de aprendizaje.

4. El éxito que tienen algunas organizaciones al apoyar las transformaciones personales se puede comprender en función de procesos de formación de comunidades. Por ejemplo, la efectividad de Alcohólicos Anónimos para fomentar la disciplina de la sobriedad se puede analizar en función de la participación, la imaginación y el trabajo de alineación que vinculan el aprendizaje, la práctica, la identidad y la comunidad. Los principiantes se pasan semanas y meses asistiendo a reuniones periódicas en una comunidad local, repasando la historia de su vida con la ayuda de los veteranos, con el objetivo explícito de comprenderse a sí mismos como alcohólicos. El objetivo de este proceso no es sólo introducirlos en una práctica local, sino también reforzar su imaginación para que puedan ver que su situación encaja con las características de una comunidad más amplia. Se espera que pertenecer a una comunidad extendida de alcohólicos en proceso de recuperación les dé el valor necesario para alinearse con la organización y seguir su estricto régimen de abstinencia. Desde esta perspectiva, sólo la afiliación a una comunidad con una fuerte combinación de participación, imaginación y trabajo de alineación puede sustentar el delicado proceso de permanecer sobrio durante años. Véanse Cain (sin fecha) y Lave y Wenger (1991).

Dedicar tiempo a asistir a una conferencia para abrir los horizontes personales puede chocar con el horario de entrega de un equipo de trabajo. Para concluir este capítulo, resumiré el tipo de «trabajo de afiliación» asociado con cada modo.

El trabajo del compromiso

Básicamente, el trabajo del compromiso es el trabajo de formar comunidades de práctica. Como tal, requiere la capacidad de participar en actividades e interacciones significativas, en la producción de artefactos que compartir, en conversaciones constructoras de comunidades y en la negociación de nuevas situaciones. Implica una intensidad sostenida y unas relaciones de mutualidad. Recapitulando, el trabajo del compromiso suele suponer los siguientes procesos:

- 1) la definición de una empresa común en el proceso de procurar su consecución en concierto con otras personas,
- 2) un compromiso mutuo en unas actividades compartidas,
- 3) la acumulación de una historia de experiencias compartidas,
- 4) la producción de un régimen local de competencia,
- 5) el desarrollo de relaciones interpersonales,
- 6) una sensación de trayectorias entrelazadas que conforman mutuamente las identidades,
- 7) el control de los límites,
- 8) la apertura de periferias que permitan varios niveles de participación.

Para apoyar el aprendizaje, el compromiso exige un acceso auténtico a los aspectos de participación y cosificación de la práctica concertada. Desde el punto de vista de la participación, el compromiso requiere el acceso a otros participantes y la interacción con ellos en el curso de su propio compromiso. El compromiso también exige la capacidad y la legitimidad de hacer contribuciones para la consecución de una empresa, para la negociación de significado y para el desarrollo de una práctica compartida. Desde el punto de vista de la cosificación, el compromiso exige un acceso a toda la parafernalia cosificadora en el curso de su empleo: símbolos, instrumentos, lenguaje, documentos, etc. Es este acceso dual a la participación y la cosificación lo que hace que el compromiso sea un contexto especial para el aprendizaje y la identidad. La falta de acceso a la participación o a la cosificación produce como resultado la incapacidad de aprender.

El trabajo de la imaginación

La imaginación requiere la capacidad de distanciarse: dar un paso atrás y observar nuestro compromiso con los ojos de una persona ajena. Requiere la capa-

cidad de explorar, arriesgarse y crear conexiones improbables. Exige alguna medida de juego. En general, el trabajo de la imaginación supone los siguientes procesos:

- 1) reconocer nuestra experiencia en los demás, saber qué hacen, ponernos en su lugar;
- 2) definir una trayectoria que conecte lo que estamos haciendo con una identidad extendida, vernos a nosotros mismos de nuevas maneras;
- 3) situar nuestro compromiso en sistemas más amplios en el tiempo y en el espacio, concebir las múltiples constelaciones que son contextos de nuestras prácticas;
- 4) compartir relatos, explicaciones, descripciones;
- 5) abrir acceso a prácticas distantes por medio de excursiones y contactos fugaces: visitar, hablar, observar, reunirse;
- 6) asumir el significado de artefactos y acciones ajenas;
- 7) crear modelos, cosificar pautas, producir artefactos de representación;
- 8) documentar desarrollos, eventos y transiciones históricas; reinterpretar historias y trayectorias de una manera nueva; emplear la historia para ver el presente como sólo una de entre muchas posibilidades y el futuro como un abanico de posibilidades;
- 9) generar escenarios, explorar otras maneras de hacer lo que estamos haciendo, otros mundos posibles y otras identidades.

La imaginación requiere la capacidad de dislocar la participación y la cosificación para que nos podamos reinventar nosotros mismos y podamos reinventar nuestras empresas, nuestras prácticas y nuestras comunidades. Las mezclas nuevas y quizás incongruentes de participación y cosificación son una manera de crear nuevas situaciones de aprendizaje.

Desde el punto de vista de la participación, la imaginación requiere una apertura. Hace falta predisposición, libertad, energía y tiempo para que nos exponamos a lo exótico, nos movamos, probemos nuevas identidades y exploremos nuevas relaciones. La imaginación requiere la capacidad de proceder sin demasiada rapidez ante las limitaciones de una forma específica de responsabilidad, de aceptar la no participación como una aventura y de postergar los juicios. La participación también puede servir a la imaginación mediante visitas, contactos y viajes que nos expongan otras maneras de hacer las cosas, otras empresas, otras prácticas y otras comunidades.

Desde el punto de vista de la cosificación, la imaginación exige material con el que trabajar. La cosificación puede proporcionar instrumentos para la imaginación (mapas, visualizaciones, relatos, simulaciones), instrumentos para ver pautas en el tiempo y en el espacio que no se pueden percibir mediante el com-

promiso local. También puede proporcionar un lenguaje: nuevas palabras con las que hablar del lugar que uno ocupa en el mundo:

- por un lado, la imaginación emplea la cosificación para crear conexiones entre límites e historias, más allá del compromiso directo. La cosificación alimenta así la imaginación mediante la capacidad que tienen sus formas de viajar por el tiempo y el espacio. Activa la imaginación causando interpretaciones con formas desiguales de participación;
- por otro lado, la imaginación juega con las formas. Las explora como formas. Las reordena, les permite proponer sus propias combinaciones, se basa en la incongruencia y la serendipidad. En consecuencia, la cosificación ofrece la oportunidad de dar un paso atrás y ver las situaciones de una manera distinta. La cosificación se puede separar del compromiso y actuar por su cuenta: permite reordenar el mundo y dislocar la experiencia.

Con una cosificación insuficiente, puede que no haya bastante material con el que jugar para impulsarnos y liberarnos del tiempo y del lugar. A la imaginación le puede ser difícil despegar.

El trabajo de la alineación

La alineación requiere la capacidad de coordinar perspectivas y acciones para dirigir las energías hacia un objetivo común. El reto de la alineación es conectar los esfuerzos locales con unos estilos y discursos más amplios de una manera que permita a los aprendices invertir su energía en ellos. Independientemente de que sea un método científico, un movimiento artístico o social, un compromiso moral o los estatutos de una organización, la alineación exige la capacidad de comunicar propósitos, necesidades, métodos y criterios. En general, el trabajo de alineación comporta los siguientes procesos:

- 1) invertir energía de una manera dirigida y crear un centro para coordinar esta inversión de energía;
- 2) negociar perspectivas, encontrar un terreno común;
- 3) imponer el propio punto de vista, empleando el poder y la autoridad;
- 4) convencer, inspirar, unir;
- 5) definir visiones y aspiraciones amplias, proponer relatos de identidad;
- 6) idear estructuras de procedimiento, cuantificación y control que sean transportables (es decir, utilizables entre límites);
- 7) recorrer límites, crear prácticas limitáneas, conciliar perspectivas divergentes.

La alineación exige unas formas específicas de participación y de cosificación para apoyar la coordinación necesaria. Requiere participación en forma de prácticas limitáneas y de personas con multiafiliación que puedan abarcar los límites y realizar funciones de traducción. Con una participación insuficiente, nuestras relaciones con empresas más amplias tienden a seguir siendo literales y procedimentales: nuestra coordinación tiende a basarse más en la conformidad que en la participación en el significado. Además, nuestros términos comunes y nuestros artefactos compartidos pueden tener unos efectos tanto conectadores como desconectadores.

Desde el punto de vista de la cosificación, la alineación requiere unos artefactos compartibles: objetos limitáneos capaces de crear puntos fijos en torno a los cuales coordinar actividades. También puede requerir la creación y la adopción de discursos más amplios que ayuden a cosificar la empresa y que permitan interpretar las acciones locales de modo que encajen en un marco de referencia más amplio. Con una cosificación insuficiente, la coordinación en el tiempo y en el espacio puede depender demasiado de la parcialidad de los participantes concretos o simplemente puede ser demasiado vaga, ilusoria o polémica para crear alineación.

Como el compromiso, la imaginación y la alineación tienen ventajas e inconvenientes diferentes pero complementarios, trabajan mejor en combinación. En realidad, en la coda II argumentaré que, si se combinan de una manera eficaz, una comunidad de práctica se puede convertir en una comunidad de aprendizaje. Pero antes de hacerlo debo especificar con más detalle los mecanismos por los que el compromiso, la imaginación y la alineación llegan a constituir nuestras identidades.

9

Identificación y negociabilidad

La mezcla de participación y no participación que conforma nuestras identidades tiene que ver con las comunidades en las que nos volcamos, pero también tiene que ver con nuestra capacidad de conformar los significados que definen estas comunidades. Por ejemplo, cada miembro de una pareja se puede identificar muy profundamente con el hecho de ser una pareja. También pueden ser vistos e identificados como una pareja por todos sus amigos y parientes. Puede ser una parte incuestionable de quienes son. Pero aun así puede seguir siendo muy discutible lo que significa ser una pareja como manera de convivir y quién puede determinar en cualquier momento dado cómo se debe poner en práctica el hecho de ser una pareja. Que se preocupen de ser una pareja lo suficiente para discutir al respecto refleja su grado de identificación con esta relación. Su identificación los une lo suficiente para debatir la cuestión, pero la cuestión en sí no se resuelve por la identificación misma. Determinar qué significa estar juntos y cómo vivir como pareja es otra dimensión de su relación que contribuye por derecho propio a conformar los tipos de identidad que producirá pertenecer a esa pareja.

En términos más generales, nuestras identidades se forman en este tipo de tensión existente entre nuestra dedicación a diversas formas de afiliación y nuestra capacidad de negociar los significados que importan en esos contextos. En consecuencia, la formación de identidades es un proceso dual:

- 1) la *identificación* es una mitad de este proceso y ofrece experiencias y material para construir identidades mediante el compromiso del yo con unas relaciones de asociación y diferenciación;
- 2) la *negociabilidad*, la otra mitad, es igual de fundamental porque determina la medida de nuestro control sobre los significados con los que nos hemos comprometido.

La interacción entre estos dos componentes de la identidad será el tema central de este capítulo. Para esta discusión reuniré los temas introducidos hasta ahora en la segunda parte. Combinar todos estos conceptos producirá una especie de «ecología social de la identidad» que se resume en la figura 9.1. En realidad, esta figura es un resumen del capítulo, pero la muestro ahora porque tener por anticipado una imagen global de su estructura puede facilitar la lectura del mismo. En pocas palabras, ésta es la manera de interpretar la figura (iré de arriba abajo, aunque la figura funciona de las dos maneras):

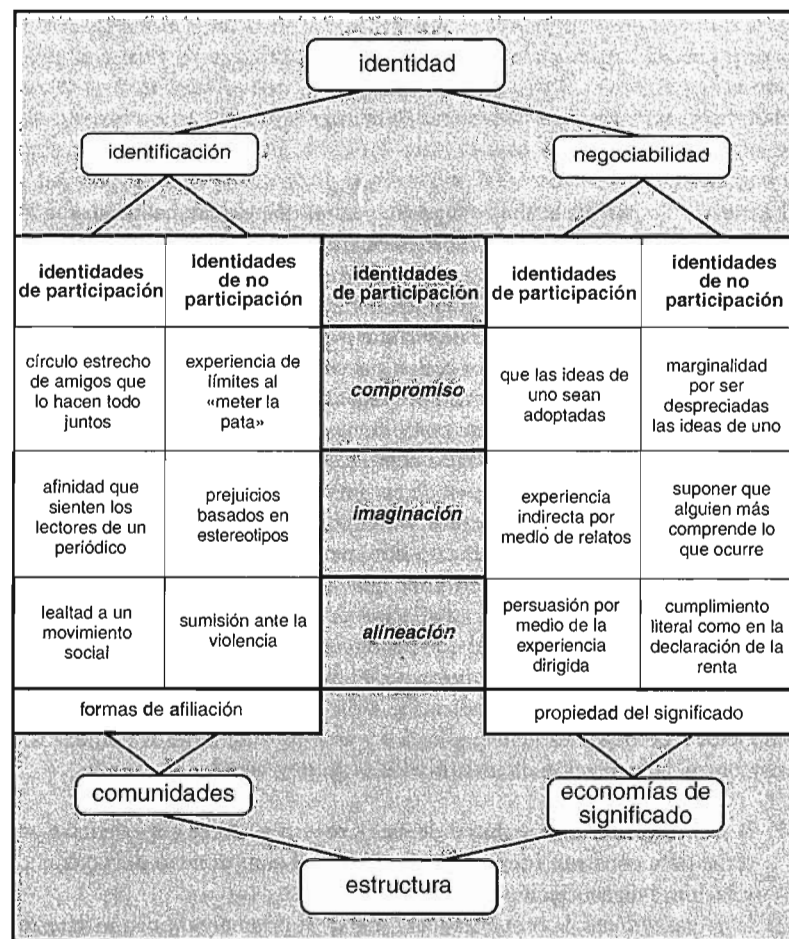


FIGURA 9.1. Ecología social de la identidad.

- la parte superior muestra que la identidad consta de dos componentes;
- el siguiente nivel nos dice que tanto la identificación como la negociabilidad pueden dar lugar a la participación y a la no participación, produciéndose así cuatro combinaciones;
- a continuación presento ejemplos familiares para ilustrar estas cuatro posibilidades para cada modo de afiliación introducido en el último capítulo. En realidad, cada modo puede ser una fuente de identificación y una fuente de negociabilidad:

- 1) *compromiso*: por medio de nuestra experiencia directa del mundo, las maneras de comprometernos con los demás y las maneras en que estas relaciones reflejan quiénes somos;
- 2) *imaginación*: por medio de nuestras imágenes del mundo, tanto personales como colectivas, que nos sitúan en diversos contextos;
- 3) *alineación*: por medio de nuestro poder de dirigir nuestra energía y la de los demás;

- la siguiente capa muestra los tipos de relaciones estructurales que conforman procesos de identificación y de negociabilidad. La identificación se solidifica en formas de afiliación y la negociabilidad en formas de «propiedad del significado»;
- la capa inferior muestra los tipos de estructuras sociales correspondientes a los dos procesos de la parte superior.

Hablar de la identidad desde el punto de vista de una interacción entre la identificación y la negociabilidad hará pasar a un primer plano cuestiones relacionadas con el poder. Como he especificado en el capítulo 8, el poder no se interpreta exclusivamente en función de conflicto o dominación, sino básicamente como la capacidad de actuar en línea con las empresas que emprendemos y, sólo de una manera secundaria, en función de intereses contrapuestos. Trataré de cuestiones relacionadas con el poder, pero no en función de instituciones políticas o sistemas económicos, que son el tema tradicional de las teorías del poder, sino en función de la negociación de significado y la formación de identidades, es decir, como una propiedad de las comunidades sociales. Mi enfoque en la comunidad, el significado y la identidad no pretende negar la importancia de las cuestiones políticas y económicas más amplias. Es indudable que la marginalidad de los tramitadores de solicitudes es una función de un sistema político y económico concreto en el que Alinsu representa una concentración de poder.¹

1. Analizar este sistema se encuentra más allá del alcance de este libro. Entre los temas de análisis pertinentes se incluyen: el desarrollo del negocio de los seguros (Starr, 1982), la auto-

Pero lo que me sorprendió fue ver hasta qué punto influye este sistema en la vida de las personas mediante las comunidades y las identidades que construyen. Aquí sólo me centraré en un aspecto del poder como elemento de la vida social argumentando que un concepto social de identidad supone un concepto social de poder y, a la inversa, que una discusión del poder debe incluir consideraciones en torno a la comunidad, la negociación de significado y la identidad. Obsérvese que las cuestiones relacionadas con el poder de las que hablo aquí son inherentes a la vida social y no desaparecerán aunque tengamos la suerte y la sabiduría de idear un sistema económico y político ideal.

Identificación

Por identificación entiendo el proceso mediante el cual los modos de afiliación se convierten en componentes de nuestras identidades creando vínculos o distinciones con los que nos comprometemos.² Por ejemplo, la nacionalidad es una fuente común de identificación. Este proceso de identificación puede incluir: cosificar el grupo de habitantes de una región en una nación, ser identificado como ciudadano de ese país, adquirir documentos que lo demuestren e identificarse con esa nacionalidad de una manera personal, con una profunda experiencia de lealtad. Incorporaré todos estos aspectos de la identificación en mi empleo del término. En este sentido, la identificación tiene las siguientes características:

- es a la vez participativa y cosificadora. Por un lado, es un proceso cosificador de «identificarse como» (y de ser identificado como) algo o alguien (una categoría, una descripción, un rol o cualquier otro tipo de caracterización cosificadora). Por otro lado, es un proceso participativo de «identificarse con» algo o alguien, es decir, de desarrollar una asociación cuya experiencia sea constitutiva de quiénes somos;
- es al mismo tiempo algo que nos hacemos a nosotros mismos y algo que hacemos a los demás. Nos identificamos con una comunidad y, a la inversa, somos reconocidos como miembros de una comunidad. Pensamos en nosotros mismos en función de unas etiquetas —soy adulto, introvertido,

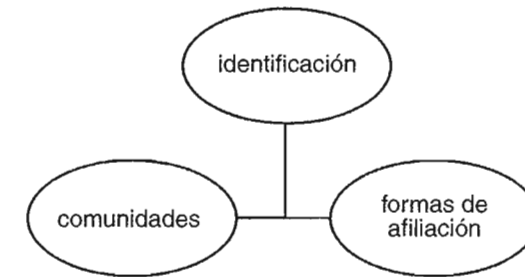
matización y la controversia de la no especialización (Braverman, 1974; Barley, 1988 y, más concretamente en el sector de los seguros, Attewell, 1987), los empleos tradicionalmente femeninos (Kanter, 1977; Valli, 1985) y el poder como tecnología de la disciplina (Foucault, 1975; Zuboff, 1984).

2. Obsérvese que la identificación no es una simple interiorización (Vygotsky, 1934; Parsons, 1962). Aunque la identificación sugiere que «asimilamos» el mundo y lo convertimos en parte de nuestro yo, esta relación sigue sin estar totalmente interiorizada ni ser totalmente externa y, en cambio, supone la construcción continua de una identidad en un contexto social.

me gusta la ópera— y, a la inversa, somos etiquetados por los demás como buenos o malos alumnos, buenos o malos profesores, estudiantes populares o bichos raros. Así pues, la identificación es un proceso que es al mismo tiempo relacional y experiencial, subjetivo y colectivo;

- la identificación puede ser al mismo tiempo positiva y negativa en el sentido de que incluye relaciones que conforman lo que somos y lo que no somos; incluye lo que nos gusta ser y lo que nos disgusta; engendra identidades de participación y de no participación. Podemos estar incluidos en una comunidad o excluidos de ella y seguir identificándonos con la situación en los dos casos. Nos podemos enorgullecer de ser matemáticos y nos podemos enorgullecer de no ser unos empollones. Nos podemos avergonzar de usar drogas y nos podemos avergonzar de no comprender las matemáticas.

El concepto de «identificación» se suele emplear en psicología para hacer referencia a las relaciones existentes entre personas concretas. Mi empleo del término no es fundamentalmente distinto, pero lo asocio de una manera más amplia con cada uno de los modos de afiliación introducidos en el capítulo anterior. En este contexto, se refiere al carácter constitutivo de nuestras comunidades y nuestras formas de afiliación (y de no afiliación) para nuestras identidades, como se ilustra en el siguiente diagrama:



La identificación no es simplemente una relación entre las personas, sino entre los participantes y los elementos constitutivos de su existencia social que incluyen a otros participantes, configuraciones sociales, categorías, empresas, acciones, artefactos, etc. La identificación no es simplemente una experiencia subjetiva; está organizada socialmente. No es simplemente una relación estática; es un proceso dinámico y generativo. Como representa un compromiso del yo, la identificación genera la energía social que sustenta tanto nuestras identidades como nuestras comunidades en su mutua constitución.³

3. Merece la pena comparar la noción de identificación con otras nociones relacionadas como la solidaridad (Durkheim, 1893) o las obligaciones (Farley, 1986). La solidaridad es una necesidad

Para explorar este concepto de «identificación» en sus diversas facetas, será útil considerarlo en el contexto de cada modo de afiliación.

Identificación por medio del compromiso

Ya he hablado de muchos de los procesos por los que el compromiso es una fuente de identificación, por lo que aquí sólo necesito destacar unos cuantos aspectos básicos. El compromiso en la práctica es una fuente doble de identificación: nos comprometemos con lo que hacemos y, al mismo tiempo, nos comprometemos con las relaciones que mantenemos con otras personas. Cuando construimos comunidades de práctica mediante este proceso, desarrollamos nuestras relaciones con los demás y con el mundo y adquirimos una sensación viva de quiénes somos.

Mediante el compromiso en la práctica, vemos de primera mano los efectos que tenemos en el mundo y descubrimos cómo trata éste a la gente que es como nosotros. Exploramos nuestra capacidad de comprometernos con los demás, cómo podemos participar en actividades, qué podemos y no podemos hacer. Pero todo esto acontece en el hacer. Nuestras empresas y nuestra definición de competencia conforman nuestras identidades mediante nuestro propio compromiso en actividades e interacciones sociales.

En el contexto del compromiso, la identificación tiene lugar en el hacer; de ahí que el desarrollo de competencia, la negociación de una trayectoria y el trabajo de conciliación entre límites no sea necesariamente consciente. La identificación por medio del compromiso no requiere una cosificación de las relaciones en las que se basa. El resultado es que el compromiso no puede ser percibido como una fuente manifiesta de identificación por parte de las personas implicadas. El proceso de formación de identidades puede seguir siendo básicamente transparente porque nuestras identidades se pueden desarrollar estando comprometidas en la acción sin ser ellas mismas el centro de atención.

Sin embargo, el compromiso también nos puede confundir y romper la transparencia de las identidades que crea. Un éxito inesperado da lugar a una

funcional de los grupos considerados como agrupaciones de individuos. Es una fuente de cohesión que refleja una opción moral. De manera similar, las obligaciones que surgen de la participación en comunidades son imperativos morales. La solidaridad y las obligaciones son aspectos de la vida social que unen a las comunidades. Pueden ser esenciales para el éxito de una comunidad o convenientes para fomentar unas relaciones armoniosas. Pero la identificación es un proceso más fundamental que refleja la constitución mutua de los participantes y los grupos sociales y del que pueden surgir la solidaridad o las obligaciones. La identificación no es un requisito funcional de los grupos que exija una postura moral por parte de los individuos. Más bien es constitutiva de nuestro propio yo. No es algo que hagamos o dejemos de hacer por un deseo de que nuestras configuraciones sociales formen una unidad; es algo fundamental para nuestro mismo ser.

sensación intensa de poder; alguien nos grita y nos sentimos inútiles. Mediante estas rupturas de la transparencia y su resolución, la identificación supone las capas de participación y cosificación descritas al principio del capítulo 6.

En el mismo capítulo argumentaba que la identidad en la práctica es una experiencia de lo familiar y de lo desconocido. En este contexto, los límites se experimentan de una manera muy participativa pero concreta mediante nuestra incapacidad de comprometernos plenamente en una actividad, de participar en una conversación, de realizar una tarea exigente, de notar una señal sutil o de responder a una expectativa no expresada. Los límites se encuentran en esa breve mirada de desaprobación o incomprensión cuando acabamos de meter la pata y la sensación resultante puede permanecer como una parte indeleble de nuestra identidad.

En el núcleo de los procesos de identificación por medio del compromiso se encuentra la experiencia directa de mutualidad característica de las comunidades de práctica. Al reconocernos mutuamente como participantes, damos vida a nuestro respectivo yo social. Dentro de los límites del compromiso, nuestras identidades se constituyen mutuamente mediante interacciones directas, por lo que la identificación es un proceso bidireccional. La mutualidad de este proceso de dar y recibir puede ser muy satisfactoria. Puede hacer que una comunidad de práctica sea fuente de mucha energía social. Sin embargo, por esta misma razón nos podemos convertir en rehenes de esta experiencia y dejar de avanzar. Y también por esta razón, una falta de mutualidad en el curso del compromiso crea relaciones de marginalidad que pueden influir muy profundamente en nuestras identidades.

Identificación por medio de la imaginación

He argumentado que identificarse con una etiqueta como «tramitador de solicitudes» no sólo es una cuestión de participar en la práctica, sino también de considerar que esa etiqueta se refiere a una profesión muy extendida. Identificarse con este tipo de categorías amplias o emplear categorías para caracterizar grandes grupos de personas requiere el trabajo de la imaginación. Además del empleo de categorías, la imaginación permite una cierta actitud juguetona por la que el proceso de identificación puede incluir la capacidad de probar cosas, tomarse libertades, reflexionar, asumir la existencia de relaciones de mutualidad y situarnos en un contexto totalmente diferente.

Por lo tanto, la imaginación es una fuente importante de identificación que lleva este proceso más allá del compromiso de varias maneras. En efecto, más allá del compromiso, la identificación depende del tipo de imagen del mundo y de nosotros mismos que podemos construir. Depende de las conexiones que podemos prever en la historia y en el panorama social. Mediante estas conexiones, la identificación se extiende en el tiempo y en el espacio y nuestras identidades adquieren nuevas dimensiones.

Las sociedades postindustriales se caracterizan por una producción frenética de material para la imaginación. El resultado es que existen innumerables temas potenciales para la identificación y, en consecuencia, una variedad infinita de comunidades potenciales:

- la expansión de los mercados de consumo ha generado innumerables maneras de identificarse con bienes consumibles y con supuestas comunidades definidas por estilos, modas, marcas, comidas exóticas, etc.;
- las industrias del espectáculo y de la información difunden imágenes e informaciones que son pasto para la imaginación. En términos más generales, las tecnologías de la comunicación han alterado las limitaciones espaciales y temporales de la identificación.⁴ Por ejemplo, el éxito de las redes informáticas mundiales no sólo se debe al acceso a la información que ofrecen, sino también a la posibilidad de conectar entre sí personas que comparten un interés, desarrollando con ello unas relaciones de identificación con personas de todo el mundo. Por lo tanto, nuestras identidades se expanden y se diseminan (por así decirlo) a lo largo de los tentáculos de todos estos cables y adquieren, por medio de la imaginación, unas dimensiones planetarias;⁵
- las ciencias sociales y los discursos institucionales relacionados han contribuido a este proceso generando categorías sociales analíticas en función de la etnia, el sexo, la clase, la edad, etc., que pueden convertirse en material para la identificación.⁶

Al expandir la identificación más allá del compromiso, la imaginación puede trabajar tanto por asociación como por oposición, definiendo nuestras identidades conectándonos y distanciándonos. Si dos parisinos se encuentran mientras visitan el Gran Cañón del Colorado, es probable que entablen una animada conversación reconociendo en medio de aquel extraño paisaje el vínculo resultante de vivir en la misma ciudad, hablar la misma lengua, conducir por las mismas calles y deleitarse con la misma sensación de *grandeur* municipal, ahora temporalmente empedecida por los eternos precipicios del cañón. Su identificación con su ciudad y su sensación de afinidad mutua destacan fugazmente en la rocosa inmensidad del paisaje de Arizona. Sin embargo, en París, estos dos parisinos

4. En efecto, según el geógrafo David Harvey la modernidad se caracteriza por un proceso de compresión del tiempo y del espacio que posibilita el desarrollo de nuevas relaciones sociales y fuerzas culturales (Harvey, 1989).

5. Las comunidades en línea ofrecen nuevos campos de acción para las conexiones que surgen de las bases de la sociedad (Rheingold, 1993), además de nuevos campos para las empresas comerciales (Armstrong y Hagel, 1996).

6. Según Giddens (1990, 1995), las ciencias sociales forman parte de lo que él llama la *reflexividad* de la modernidad. En este sentido son diferentes de las ciencias naturales porque sus productos se integran en su mismo objeto de estudio.

pueden tener poco que ver entre sí aparte de maldecirse mutuamente por su manera de conducir mientras se quejan del tráfico, la contaminación y el tiempo.

La imaginación puede ofrecer una sensación de afinidad y, con ello, una identidad de participación, pero también puede producir una reacción de disociación y la consiguiente identidad de no participación. Podemos imaginar diferencias además de coincidencias. Los padres prohíben a sus hijos que entablen amistad con «esos» vecinos. Los líderes describen a los enemigos como unos bárbaros. Cuando se cruzan por la calle, el artista y el comerciante, el adolescente y el anciano, el vagabundo y el policía se miran fugazmente unos a otros e imaginan un mar de diferencias. Sin duda, puede haber un mar de diferencias entre ellos, pero también puede que no; puede que estén empleando unos estereotipos irrelevantes o erróneos. Sin embargo, en ese momento eso no importa. Su imaginación construye su yo por disociación. Siguen su camino refinando con esas diferencias imaginadas su sensación de quiénes son.

Obsérvese que, incluso cuando este tipo de identificación es instantáneo, si-gue suponiendo el trabajo de la imaginación, aunque, como antes, no en el sentido de que sea menos real que la identificación basada en el compromiso mutuo, sino en el sentido de que provoca unas relaciones de identificación establecidas por medio de una imagen del mundo en la que el yo se puede proyectar. Construir esa imagen del mundo y situarse en él no sólo forma parte de la identificación en la misma medida que el compromiso con la práctica, sino que los dos procesos también se alimentan mutuamente. Nuestras prácticas ofrecen recursos para construir esa imagen y, a su vez, esa imagen determina cómo entendemos nuestra participación en la práctica.

Identificación por medio de la alineación

Mediante la alineación, la identidad y la empresa de un grupo grande pueden llegar a formar parte de las identidades de sus participantes. Exigir o inspirar alineación es una forma de identificación porque el poder —individual o colectivo— para generarla extiende nuestra identidad hasta la energía de quienes se alinean. Un líder inspirador o un padre autoritario incorporarán los efectos de su inspiración o su dominio a sus propias identidades. Los miembros de un grupo profesional entregado a su trabajo se identificarán con las acciones de sus colegas.

De manera similar, «seguir la corriente» —de manera voluntaria o por pura sumisión— es una forma de identificación porque conforma nuestra manera de experimentar nuestro propio poder y contribuye, con ello, a definir nuestra identidad. Ir a un partido de fútbol, animar a nuestro equipo, gritar al unísono con miles de personas cuando entra la pelota en la portería contraria, abrazar a todo el mundo después de una victoria o unirse a la desilusión o la rabia provocada por una derrota son formas de alinear la energía que crea una manera de

participar en algo grande. Con todo, la identificación por medio de la alineación no tiene que ser tan espectacular; puede adoptar la forma de concentrarse en una tarea, prestar atención a los detalles o resistirse al compromiso.

Como se decía en el capítulo 8, alinear nuestros esfuerzos con los estilos y los discursos de ciertas instituciones, movimientos o sistemas de pensamiento puede ser un aspecto muy profundo de nuestra manera de definirnos. La fidelidad a un método científico, a una causa política o a una tradición familiar puede convertirse en una parte esencial de nuestra identidad. Como la alineación ofrece la capacidad de invertir nuestra energía en unas empresas definidas ampliamente, puede hacernos «más grandes» situando nuestras acciones en un contexto más amplio.

Como la alineación supone poder, suele combinar la lealtad y la conformidad dando como resultado las mezclas sutiles de participación y no participación mencionadas en el capítulo 7. He descrito como una de estas mezclas la experiencia de alineación que tienen los tramitadores de solicitudes en relación con los requisitos institucionales de su trabajo. Les disgustan las restricciones y el estatus de su posición, pero en general aceptan el sistema político que los sitúa allí. Sin duda, su interpretación de sus condiciones laborales es compleja y algo contradictoria. Tienden a estar de acuerdo en que para ellos es crucial cumplir con los requisitos de la compañía para cobrar el sueldo y conservar su puesto de trabajo. Incluso están de acuerdo en que deben tratar de atender a los clientes de Alinsu lo mejor que puedan. Pero quejarse es algo que se considera adecuado y las pequeñas infracciones se perdonan siempre que no perjudiquen a nadie más de la oficina. La dedicación al trabajo se admira, pero también es esencial intentar divertirse un poco: reunirse, contar y escuchar historias, comer algo, chismorrear o aprender algo sorprendente sobre el mundo. El trabajo se debe tomar en serio, pero es conveniente controlar cuidadosamente el esfuerzo que se dedica al trabajo, al aprendizaje y a otras muestras de cumplimiento con el trabajo y con la compañía.

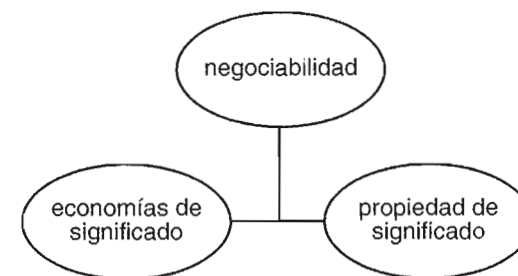
Incluso en esta mezcla de lealtad y conformidad, la alineación se convierte sutilmente en parte de quienes somos. Por ejemplo, los tramitadores acaban tomándose muy en serio las medidas de producción y calidad de la compañía. Cumplir con los niveles de producción exigidos va más allá de una mera preocupación financiera y se convierte en un criterio para determinar la capacidad individual de cada cual. Si alguien tiene dificultades para mantener su producción y su calidad en los niveles exigidos, se lo toma como algo personal.

Quizás esté menos claro que la alineación sea una forma de identificación cuando se manifiesta mediante unas relaciones de pura autoridad y sumisión. Sin embargo, en la medida en que esta alineación dirija nuestras acciones, influirá inevitablemente en nuestras identidades. En efecto, incluso cuando la alineación se logra a punta de pistola, expresa una relación de poder que se infiltra en las identidades de los implicados. Las víctimas del abuso y la tiranía deben luchar contra esta invasión de sus identidades esforzándose por disociarse de sus opresores.

Negociabilidad

He argumentado que la identificación no lo es todo. Los procesos de identificación definen qué significados son importantes para nosotros, pero en sí mismos no determinan nuestra capacidad para negociar estos significados. En consecuencia, otro aspecto de la identidad es la cuestión de la negociabilidad. Volviendo al ejemplo de la pareja, muchas personas se implican profundamente en relaciones en las que no tienen ni voz ni voto. Y, a la inversa, poder controlar una relación no supone necesariamente una mayor identificación con ella. A veces la identificación y la negociabilidad van de la mano y a veces no, pero no se pueden reducir la una a la otra.

La negociabilidad se refiere a la capacidad, la facilidad y la legitimidad para contribuir a los significados que tienen importancia en el seno de una configuración social y también para conformarlos y hacerse responsable de ellos. La negociabilidad nos permite hacer que los significados sean aplicables a nuevas circunstancias, conseguir la colaboración de los demás, comprender eventos o reafirmar nuestra afiliación. De la misma manera que la identificación se define en relación a las comunidades y sus formas de afiliación, la negociabilidad se define en relación a las configuraciones sociales y las posiciones que ocupamos en ellas. Dentro de estas *economías de significado*, la negociabilidad entre los individuos y entre las comunidades se conforma por medio de las relaciones estructurales de la *propiedad del significado*. Esto se puede ilustrar esquemáticamente mediante el diagrama que se muestra a continuación y que es equivalente al presentado para la identificación. A diferencia de los conceptos de «comunidad» y de «afiliación» del primer diagrama, los conceptos de «economía» y «propiedad del significado» no se suelen emplear mucho y aún no han sido introducidos. Debo centrarme primero en ellos antes de abordar la negociabilidad. Para esta introducción utilizaré como ejemplo el impreso CDP de la viñeta II: los tramitadores tienen un control más bien limitado sobre las condiciones institucionales en las que trabajan y este impreso es un símbolo de sus relaciones con su trabajo y con su compañía:



Economías de significado

El impreso CDP no fue elaborado por los tramitadores de solicitudes en un intento de simplificar su propio trabajo. Fue diseñado por unos especialistas y después simplemente fue adoptado por los tramitadores como parte de su propia práctica. En consecuencia, tiene significado por lo menos para dos comunidades de práctica:

- 1) los especialistas que lo diseñaron le otorgan significado en el contexto de su propia práctica;
- 2) los tramitadores de solicitudes le otorgan sus propios significados al usarlo.

Los significados producidos por las comunidades técnicas no sólo son diferentes de los producidos por los tramitadores, sino que también tienen un estatus muy diferente. Cuando un cliente contrariado toma el teléfono y llama a Alinsu, no le interesan en absoluto los significados de los tramitadores (por ejemplo, su inseguridad por no poder evaluar la exactitud de sus resultados). Los tramitadores que contestan la llamada lo saben. Saben que no pueden decirle a un cliente consternado que han rellenado el impreso con todo el cuidado. No le pueden decir que han sumado las líneas A y B y las líneas D y E y que luego han restado la línea F de la C, aunque esto es, precisamente, lo que acaban de hacer. Son muy conscientes de que otras personas otorgan otros significados al procedimiento y al impreso y que esos otros significados tienen más peso que el suyo. Ésta es la razón de que se sientan incómodos al teléfono. Cuando hablan entre ellos sobre este problema, no sienten esa incomodidad; ni siquiera la sentían cuando hablaban conmigo porque las relaciones que habíamos establecido les habían convencido de que, un poco para su sorpresa, estaba genuinamente interesado en sus propios significados. Suponer que sus significados locales son irrelevantes para alguien ajeno y que tienen poco peso en el orden más amplio de las cosas es un factor importante que influye en la manera en que interpretan esos significados locales como una falta de comprensión.

Los significados que producen los tramitadores para el impreso no son sólo significados locales, sino que también forman parte de una «economía de significado» más amplia en la que se producen significados diferentes en distintas situaciones que compiten por la definición de ciertos eventos, acciones o artefactos. La noción de economía de significado no es relativista en el sentido simple de implicar que todos los significados deben tener el mismo valor. Al contrario, una economía de significado sugiere precisamente que algunos significados alcanzan un estatus especial. Alguien podría decir que hay razones suficientes para determinar que los significados técnicos del procedimiento tienen más peso que los significados locales de los tramitadores. Pero reconocer esta asimetría es diferente de ha-

blar de una escala lineal de comprensión en función de la cual simplemente se podría decir que los tramitadores no comprenden el impreso. En efecto, como he argumentado en la coda 0, los tramitadores o bien comprenden el impreso de una manera muy insuficientemente o bien lo comprenden demasiado bien, dependiendo de cómo contemplemos la situación. En otras palabras, decir —sin calificar la afirmación— que los tramitadores «no comprenden» el impreso equivale a aprobar de una manera tácita el estatus de sus propios significados dentro de la economía de significado en la que definen sus relaciones con el artefacto.

En consecuencia, las relaciones de los tramitadores con el impreso CDP no se deben ver como una relación directa entre unas personas y un artefacto, sino más bien como algo definido en el contexto de una economía de significado más amplia donde se determina el peso de los significados que producen. Llamar a estas configuraciones sociales «economías de significado» tiene sentido porque la noción de economía destaca lo siguiente:

- 1) un sistema social de valores relativos,
- 2) el carácter negociado de estos valores relativos,
- 3) la posibilidad de poder acumular «propiedades de significados»,⁷
- 4) la posibilidad constante de que estas posiciones se puedan contestar,
- 5) sistemas de legitimación que regulan los procesos de negociación en cierta medida.

Una economía de significado no es sólo una cuestión de estatus oficial. Un padre, un jefe o un profesor pueden tener una posición de autoridad, pero, en la práctica, la capacidad real de definir el significado de cualquier situación se debe someter a negociación. Así pues, aunque una economía de significado refleja relaciones de legitimidad y de poder, también expresa la fluidez inherente a estas relaciones, conformadas mediante la negociación de significado.

Propiedad del significado

Los tramitadores de solicitudes son incapaces de responder al teléfono con confianza o de sentirse seguros sobre los resultados de sus cálculos porque la propiedad del significado del procedimiento CDP se concentra en otro lugar de la economía de significado. Tienen una forma local de propiedad: sus propios

7. Muchos teóricos sociales emplean metáforas económicas para hablar de las relaciones sociales que están más allá de la producción de bienes comerciales. Por ejemplo, Pierre Bourdieu habla del «capital simbólico» para describir el poder que confieren a una persona la posición, la clase y la educación y el estilo y la conducta resultantes (Bourdieu, 1972, 1979). En general, sin embargo, Bourdieu se interesa más por el poder de las elites a gran escala y no se interesa tanto por las distribuciones localizadas de poder.

significados reflejan la lucha de su comunidad y, en consecuencia, tienen una validez de tipo local. Pero no tienen un acceso suficiente a las personas entendidas para poder «apropiarse» de los significados técnicos del procedimiento e incorporarlos a su propia práctica.

Por lo tanto, la negociabilidad está formada por relaciones de «propiedad del significado», es decir, por la medida en que podemos utilizar, afectar, controlar, modificar o, en general, afirmar como nuestros los significados que negociamos. Al emplear el término propiedad no quiero sugerir que el significado se convierta de alguna manera en un objeto o un producto (como un trozo de tierra) que sea propiedad exclusiva de alguien —y de nadie más— que tenga el derecho legal de decidir qué se hace con él, pero sí que quiero sugerir lo siguiente:

- 1) los significados tienen diversos grados de valor;
- 2) los participantes pueden tener diversos grados de control sobre los significados que produce una comunidad y, por lo tanto, distintas capacidades para emplearlos y modificarlos;
- 3) la negociación del significado supone ofertas para hacerse con su propiedad, por lo que la naturaleza social del significado incluye su carácter contestable como una característica intrínseca.

Sin embargo, la propiedad del significado no es un concepto intrínsecamente antagonista ni particularmente individualista. La propiedad del significado se puede compartir y puede tener varios grados. En realidad, el hecho de que se comparta no la disminuye.⁸ Al contrario, como los significados se negocian socialmente, la propiedad compartida puede ampliar la participación en su producción e incrementar así la propiedad de todos los participantes.⁹ El resultado es que una economía de significado no es necesariamente divisoria, agresiva o polémica.

Esta noción de propiedad no supone que sólo haya un significado vinculado a un evento, una acción o un artefacto. Al contrario, la noción de economía de significado supone la pluralidad de perspectivas que intervienen en la negociación de un significado. Reivindicar la propiedad del significado de un texto, una

8. La distinción entre compartir la propiedad del significado y compartir el significado mismo es muy importante. Obsérvese que me he abstenido de emplear el término compartir en relación al significado. La razón es que creo que la cuestión de si el significado es compartido no se puede decidir ni es muy interesante en la práctica. En realidad, diría que para empezar no es una pregunta adecuada porque depende de una definición de la igualdad que tampoco se puede decidir en abstracto. Lo que se puede compartir es la práctica y la propiedad del significado, es decir, la capacidad de negociar el significado en unas circunstancias dadas.

9. A este respecto, una economía de significado puede ser diferente de una economía de bienes, aunque la propiedad de muchos bienes también puede ser compartida y colaboradora.

sonrisa de complicidad, un instrumento o una idea equivale a plantear una interpretación claramente competente de los mismos. La propiedad del significado no supone necesariamente que esta interpretación deba ser la del autor del texto, de la sonrisa, del instrumento o de la idea, pero debe tener valor dentro de una economía de significado donde esta interpretación se reconozca como una candidata legítima.¹⁰

Emplear el término propiedad para designar nuestra capacidad de hacernos responsables de la negociación de un significado y, en consecuencia, de establecer algún significado propio no es nada nuevo. Los profesores dicen que los estudiantes se deben apropiarse del material curricular dando a entender que no sólo deben lograr un dominio superficial del mismo, sino que también deben darle un significado personal. En el mundo laboral, las personas también hablan de su tarea o de su misión como si fueran de su propiedad. En este sentido, la noción de propiedad se refiere tanto a la experiencia de considerar unos significados como propios como a las relaciones sociales de propiedad con otras personas que también pueden exigir decir algo al respecto. La propiedad supone un control sobre el significado, pero la noción de control no es muy apropiada porque está demasiado exteriorizada. Lo que yo llamo propiedad del significado es algo más íntimo, es más profundo que el simple control: se refiere a la manera en que los significados, y nuestra capacidad de negociarlos, se convierten en parte de quienes somos.

La propiedad del significado se define dentro de unas economías de éste donde los valores de los significados son interdependientes. Así, la apropiación por parte de alguien puede suponer alienación por parte de otros. Por ejemplo, la apropiación por parte de unas comunidades profesionales de conceptos como «salud» y «justicia» intenta generar prácticas y artefactos al servicio de estas cuestiones públicas. Pero los discursos técnicos de estas comunidades profesionales suelen terminar constituyendo reivindicaciones de propiedad de las cuestiones mismas. Estas reivindicaciones devalúan la comprensión no técnica de estas cuestiones por parte del resto de la población, aunque las definiciones de cuestiones como la salud y la justicia no sean, en última instancia, básicamente técnicas.

De manera similar, a causa de las diferencias de posición dentro de una economía de significado, la apropiación puede causar alienación ensombreciendo o desplazando los significados originales. En consecuencia, la interpretación que hace un político de una encuesta de opinión se convierte en la voluntad del pue-

10. Así es como Stanley Fish define la autoridad interpretativa en relación con los textos literarios y legales. La autoridad de una interpretación de estos textos no se deriva de estar de acuerdo con el autor, sino de tener peso en relación con las prácticas de lo que él llama una comunidad interpretativa (Fish, 1989). En consecuencia, la propiedad del significado es un proceso comunitario que otorga autoridad a ciertas interpretaciones. El peso de estas interpretaciones irá cambiando a medida que la economía de significado formada por ésta y por otras comunidades interpretativas produzca nuevas candidatas.

blo. En los discursos públicos que favorecen la autoridad del texto escrito, la voz del antropólogo puede acabar desplazando a la de los nativos. Por lo tanto, en una economía de significado más amplia, la apropiación por parte de personas ajenas puede alienar a los productores de los significados originales: son incapaces de volver a reclamar sus propios significados a los que ya no reconocen, pero que, mientras tanto, han adquirido un nuevo valor en la economía de significado en general.

Pertenecer a una economía de significado puede suponer compromiso, imaginación y alineación. Por ejemplo, la economía de significado de una comunidad de práctica se basa principalmente en el compromiso, la economía de significado de un patrimonio cultural supone imaginación y la economía de significado de un discurso institucional es una cuestión, básicamente, de alineación. A continuación exploraré la noción de negociabilidad mediante cada uno de estos modos de afiliación.

Negociabilidad por medio del compromiso

El compromiso mutuo en la negociación de significado supone tanto la producción de propuestas de significado como la adopción de estas propuestas. En la persecución de una empresa conjunta, estos procesos de producción y adopción deben ir juntos. Los nuevos significados contribuyen a una empresa conjunta en la medida en que se adopten; sólo entonces son eficaces para la comunidad. La adopción es una parte necesaria de la producción.¹¹

Este tipo de entrelazamiento entre la producción y la adopción de significado será familiar para quienes participen en sesiones de *brainstorming*. En este proceso de negociación, la producción y la adopción de significado están entrelazadas de una manera tan estrecha y dinámica que suele ser difícil distinguirlas. Adoptar un significado es contribuir a su producción interactiva. Desde una perspectiva práctica, en un contexto como éste es prácticamente innecesario saber exactamente quién produce y quién adopta. En realidad, cuando la cuestión de la propiedad empieza a diferenciar la producción de significado de su adopción, es probable que acabe obstaculizando la actividad conjunta. Una sesión de *brainstorming* funciona porque la producción no contribuye más a la actividad que la adopción.

11. En realidad, los teóricos de las organizaciones Wilfred Drath y Charles Palus (1994) proponen interpretar el liderazgo como un proceso de producción de significados que pueden ser adoptados por una comunidad de práctica. Contrastan esta nueva definición «participativa» con nociones más tradicionales del liderazgo basadas en la influencia o la dominación. Así pues, un líder no es tanto alguien que puede manipular las motivaciones de los demás o controlar su conducta como alguien que puede expandir el potencial de negociabilidad de otros participantes en una comunidad de práctica.

Como he argumentado en el capítulo 3, es esta característica interactiva de la práctica lo que permite a los principiantes apropiarse de los significados de una comunidad y desarrollar una identidad de participación. Por ejemplo, cuando un niño aprende a hablar, se convierte en un participante en las conversaciones y adquiere el lenguaje mediante la interacción entre la producción y la adopción de significado. No es pura producción porque el lenguaje ya existe, pero tampoco es una simple adopción porque el niño interviene en la práctica en la que se emplea el lenguaje. Muy al principio, el niño empieza a producir expresiones significativas y, mediante esta producción, puede explorar los significados de las palabras en la práctica y desarrollar una capacidad cada vez mayor de negociar estos significados de una manera productiva. Mediante esta interacción entre la producción y la adopción, el compromiso mutuo sustenta la apropiación del lenguaje por parte del niño.

Aunque el compromiso mutuo puede ser un vehículo para compartir la propiedad del significado, también puede ser un vehículo para negar la negociabilidad y, por lo tanto, puede producir no participación. Si la producción y la adopción están constantemente separadas, la distinción entre ellas se convierte en una cuestión de marginalidad. Los miembros cuyas aportaciones nunca se adoptan desarrollan una identidad de no participación que los margina progresivamente. Su experiencia es irrelevante porque no se puede afirmar y reconocer como una forma de competencia. En la coda I he argumentado que el aprendizaje requiere una interacción entre experiencia y competencia. En consecuencia, una separación entre la producción y la adopción de significado pone en peligro el aprendizaje porque lo presenta como una elección entre experiencia y competencia: debemos elegir entre nuestra propia experiencia como recurso para la producción de significado y nuestra afiliación a una comunidad donde nuestra competencia está determinada por nuestra adopción de las propuestas de significado de otros miembros. En otras palabras, el aprendizaje depende de nuestra capacidad de contribuir a la producción colectiva de significado porque es mediante este proceso por el que la experiencia y la competencia se impulsan mutuamente.

Cuando, en una comunidad de práctica, la distinción entre la producción y la adopción de significado refleja pautas duraderas de compromiso entre los miembros —es decir, cuando algunos siempre producen y otros siempre adoptan—, la economía local de significado produce una propiedad de éste muy desigual. Esta situación, cuando persiste, da como resultado una condición mutuamente reforzadora de marginalidad e incapacidad para aprender.

Negociabilidad por medio de la imaginación

También la imaginación puede ser una manera de apropiarse de significados. Por ejemplo, nos podemos apropiar fácilmente de los relatos porque nos permi-

ten acceder a los eventos, a los personajes y a sus cuitas poniendo en juego nuestra imaginación. Los relatos pueden transportar nuestra experiencia a las situaciones que narran y nos hacen intervenir en la producción de los significados de esos eventos como si fuéramos participantes. El resultado es que se pueden integrar en nuestras identidades y se pueden recordar como experiencias personales en lugar de ser una mera cosificación. Esta capacidad de posibilitar la negociabilidad mediante la imaginación hace que las narraciones, las parábolas y las fábulas sean poderosos dispositivos de comunicación. El juego es otro proceso de imaginación por el que podemos lograr un tipo indirecto de negociabilidad, como cuando los niños se apropian de significados del mundo adulto.

En consecuencia, para que los tramitadores comprendan un poco lo que significa el procedimiento CDP más allá de su propia práctica, no es necesario que se unan a la comunidad de técnicos que lo diseñaron. Podrían mantener alguna conversación con las personas adecuadas, leer algunas explicaciones o dedicar un poco de tiempo como grupo a emplear su imaginación colectiva para refinar una imagen del procedimiento. Para estos fines, como instrumento de explicación se podría emplear el impreso mismo sin ninguna modificación. La interpretación estrictamente procedimental que se enseña a los principiantes no es inherente al impreso. El mismo artefacto también se puede integrar en conversaciones que activen la imaginación y ofrezcan acceso a significados de otras prácticas.

De nuevo vemos aquí que la imaginación no se debe interpretar desde una perspectiva puramente individualista. Niños que juegan, tramitadores que intercambian relatos, grupos de estudiantes que intentan comprender un texto: todos son eventos sociales. Disciplinas como la historia o la antropología son instituciones sociales enteramente organizadas en torno a la empresa de comprender otras épocas y otras culturas, que se apropian de sus significados de una manera indirecta, independientemente de que este proceso de apropiación mediante la imaginación haga justicia a los significados originales o los traicione.

Cuando no nos podemos apropiarnos de unos significados porque no tenemos un acceso suficiente a una práctica, seguimos interpretando nuestra exclusión como no participación mediante un proceso de imaginación. A diferencia de los ordenadores, que se limitan a seguir instrucciones, los tramitadores de solicitudes suponen que lo que se les dice que hagan tiene algún significado. Pero suponen que una gran parte de este significado se encuentra más allá de su propio compromiso con el proceso. Sin duda, este significado debe pertenecer a alguien, pero no a ellos: no pueden acceder a él y mucho menos poseerlo. En realidad, llegar a ser un experto en la tramitación de solicitudes es, en parte, una simple cuestión de aprender lo suficiente para asumir el significado de lo que se hace. Como he dicho antes, la veterana que ayudaba con el impreso a los compañeros menos experimentados no había adquirido una idea mucho mejor del pro-

cedimiento en sí; simplemente había aprendido a confiar en los resultados que obtenía y a suponer que tenían sentido para alguien.

Los procesos de imaginación implicados en la suposición de que los significados de los que no nos podemos apropiarnos pertenecen a alguien más pueden contribuir a la marginación. Para los tramitadores, el impreso CDP no sólo funciona como una guía para los cálculos, sino que también es una cosificación sutil de su papel dentro de la organización. Esta interpretación local del impreso no es discutida ni articulada de una manera muy explícita por los tramitadores, quizá porque ello no parece pertinente. Sin embargo, aparece claramente en comentarios como los de Maureen al final del diálogo mostrado en la viñeta II, cuando dice: «O sea que supongo que no hace falta saber más: hay ese acumulado y punto». Los significados que producen los tramitadores se refieren a ellos mismos tanto como al impreso. En efecto, la imposibilidad de apropiarse de un significado ajeno hace que el carácter ajeno del significado revierta en la identidad del intérprete. Se convierte en un significado de no participación.

Suponer que un significado pertenece a otra parte no siempre produce marginalidad. Por ejemplo, para los principiantes suele ser una condición de acceso a una comunidad; para los miembros de pleno derecho, puede ser una manera de centrarse en su propia parcialidad dentro del todo. Por lo tanto, no estoy sugiriendo que sea necesariamente malo limitarse a asumir la existencia de un significado sin intentar compartir su propiedad. Hacemos esto constantemente porque, de lo contrario, nuestra vida sería insoportablemente complicada. Somos conscientes de nuestras limitaciones y reconocemos que no podemos entender comprenderlo todo; debemos centrar nuestra atención y nuestros esfuerzos en los significados que realmente nos importan. En realidad, las personas que creen tener derecho a todo —que imaginan que se pueden apropiarse del significado de cualquier cosa— suelen estar ciegas ante sus propias limitaciones y tienden a ser superficiales y extremadamente repelentes.

Negociabilidad por medio de la alineación

La alineación requiere la capacidad de influir en la negociación de significado en una configuración social dada. Es el modo de afiliación que da lugar con más claridad a economías de significado porque requiere la coordinación de acciones y, en consecuencia, el encuentro de diversas perspectivas y significados. Pero diferentes procesos de alineación entre las partes implicadas dan lugar a relaciones de negociabilidad muy diferentes:

- 1) negociar, persuadir, inspirar, confiar y delegar son procesos por los que se puede alcanzar la alineación mediante la propiedad compartida de significado;

- 2) la conformidad literal, los procedimientos, la violencia y la sumisión pueden generar alineación sin tener muy en cuenta la negociabilidad.

Exigir alineación puede ser una manera de extender el alcance de la propia propiedad del significado sin compartirla. Por ejemplo, el objetivo del impreso CDP era alinear las actividades de los tramitadores con los requisitos burocráticos de la empresa sin necesidad de compartir la propiedad del significado. La técnica que empleaba Alinsu para este fin era definir acciones en función de unas cuantas operaciones predefinidas, como operadores aritméticos o introducir unos datos concretos. No es casualidad que el impreso CDP se pareciera muchísimo a un programa informático. En realidad, transformarlo en un programa de ordenador exigiría poco más que una traducción literal a un lenguaje de programación. Un programa informático es un ejemplo extremo de cosificación diseñada para generar alineación sin negociabilidad. Está diseñado para ser interpretado por una máquina que sólo puede ejecutar un conjunto limitado y bien definido de operaciones. Con un programa que sólo presuponga la disponibilidad de estas operaciones básicas, un ordenador puede desempeñar funciones muy útiles sin tener acceso a los significados más amplios de sus proezas digitales ni ser responsable de ellas.

Como fuente de alineación, este tipo de conformidad literal puede ser eficaz, puesto que no requiere los complejos procesos de negociación por los que se puede compartir la propiedad del significado. Pero, por las mismas razones, es frágil porque hace que la alineación dependa de un entorno organizado específicamente, conformista y libre de cualquier situación imprevista. Esta falta de negociabilidad sólo puede engendrar o bien una alineación estricta en función de la cosificación o bien ninguna alineación en absoluto, lo que produce una incapacidad para adaptarse a nuevas circunstancias, una falta de flexibilidad y una propensión a las rupturas. En consecuencia, la aplicabilidad de esta conformidad literal es limitada. En particular, no apoya las conversaciones telefónicas en las que los clientes esperan ser invitados —y, en realidad, autorizados— a negociar en sus propios términos el significado de su gestión con la compañía.

Sin embargo, es importante no asociar la alineación exclusivamente con la falta de negociabilidad resultante de un proceso tan desigual. El hecho mismo de exigir alineación puede ser un medio de compartir la propiedad del significado. Por ejemplo, esto puede ocurrir cuando exigir alineación sea una manera de demostrar una posibilidad y de ofrecer una guía inicial para ceder el control. La conformidad a regañadientes de los estudiantes con las directrices de un profesor exigente puede llevarles más allá de sus propias limitaciones, gustos y aversiones y puede hacer que adquieran nuevas comprensiones por su cuenta. Como argumentaré en el capítulo 12, la cuestión esencial en estos casos es la negociabilidad, no la autoridad.

La naturaleza dual de la identidad

Como ilustra mi anterior ejemplo de una pareja, existe una relación compleja entre la identificación y la negociabilidad (y, en consecuencia, entre comunidades y economías de significado). Por un lado, tendemos a identificarnos muchísimo más con las comunidades en las que desarrollamos más propiedad de significado. Por otro, también se da una tensión intrínseca entre la identificación y la negociabilidad. Esta tensión adopta dos formas:

- internamente, un foco de identificación común se puede convertir en objeto de luchas por la propiedad de su significado. Las guerras civiles y las disputas familiares suelen ser las más feroces, en parte porque estos conflictos se refieren a objetos de fuerte identificación para todas las partes implicadas;
- en relación con el exterior, el proceso mismo de identificación limita la negociabilidad. Las sectas y otras formas de afiliación totalitaria son ejemplos extremos, pero otras formas de identificación menos intensas también conforman qué es negociable y hasta qué punto lo es. En consecuencia, la afiliación es al mismo tiempo posibilitadora y limitadora de la identidad; es al mismo tiempo un recurso y un coste.

Esta tensión es inherente a una concepción social de la identidad. En consecuencia, teorizar sobre la identidad supone teorizar también sobre el poder y la afiliación.

La naturaleza dual del poder

La identidad es un lugar de individualidad social y, del mismo modo, un lugar de poder social. Por un lado, es el poder de pertenecer, de ser una persona determinada, de exigir una posición con la legitimidad de la afiliación y, por el otro, es la vulnerabilidad de pertenecer, de identificarse y de formar parte de algunas comunidades que contribuyen a definir quiénes somos y que, en consecuencia, ejercen cierto control sobre nosotros. Arraigado en nuestras identidades, el poder se deriva de la afiliación y de ejercer control sobre aquello a lo que pertenecemos. Incluye al mismo tiempo aspectos conflictivos y unitarios: exige o crea alguna forma de consenso para poder ser socialmente eficaz, pero el significado del consenso es algo cuya propiedad siempre está abierta a la negociación. Por lo tanto, el poder tiene una estructura dual que refleja la interacción entre la identificación y la negociabilidad.

Según esta noción, el poder supone una tensión —una especie de doble

vínculo, por así decirlo— entre la identificación y la negociabilidad.¹² Consideremos, por ejemplo, la situación de un político que acusa a otro de falta de patriotismo. Es instructivo formular los procesos que entran en juego en esta escena familiar en función de la identificación y la negociabilidad. Por un lado, existe una nacionalidad que se espera que engendre identificación. Por el otro, existe una lucha para definir qué significa esto en esta circunstancia concreta, es decir, qué tipos de conducta se incluyen en el «patriotismo» compartido con el que se supone que todo el mundo se debe identificar. Una acusación de falta de patriotismo sólo funciona porque crea una tensión entre la identificación y la negociabilidad; se apropia del significado de una identidad nacional con la que muchas personas se identifican para anotarse un tanto en la lucha por el poder.

Emplear el patriotismo para apropiarse de la bandera de la moral en una contienda política es un ejemplo visible y público que supone una lucha por el poder bastante abierta, pero podemos encontrar procesos de la misma índole en toda nuestra vida cotidiana. Entre los tramitadores de solicitudes, ser una persona «amable» es un elemento de identificación, pero ¿quién puede definir qué significa ser amable en unas circunstancias concretas? Decir «hoy no estás siendo muy amable» es cuestión de apropiarse de la noción de amabilidad y de usar la identificación con esa noción para convencer a alguien para que cambie de conducta. En esta interacción entre identificación y negociabilidad, existe una disciplina de afiliación que nos aplicamos a nosotros mismos y a los demás en un proceso muy detallado.¹³

Esta noción del poder es rica y compleja porque tiene en cuenta tanto nuestra capacidad de conseguir hacer cosas como nuestra capacidad de vivir significativamente. La identificación carente de negociabilidad es impotencia: vulnerabilidad, estrechez, marginalidad. A la inversa, la negociabilidad sin identificación es vacuidad: poder sin sentido, libertad como aislamiento y cinismo. La identificación nos ofrece material para definir nuestras identidades; la negociabilidad nos permite emplear este material para afirmar nuestras identidades como productoras de significado; y entrelazamos estos dos hilos en el tejido social de éstas.

12. El empleo del término especializado doble vínculo, propuesto inicialmente por el antropólogo Gregory Bateson, es un poco exagerado en este contexto tan general (Bateson, 1968), pero existe una importante similitud. En efecto, el tipo de teoría del poder basada en la identidad que yo propongo no contempla el poder como el simple uso de la fuerza, sino como la creación de una tensión ineludible entre lo que es compartido y lo que es objeto de disputa.

13. Esta noción recuerda a la de Michel Foucault, según la cual el poder y la disciplina institucionales impregnan las interacciones humanas (Foucault, 1975). Sin embargo, creo que su teoría carece de una noción de identidad e identificación para explicar, de entrada, por qué funciona el poder de los discursos institucionales. Sin esta noción, el poder parece ser simplemente una característica inherente al discurso mismo.

La naturaleza dual de la afiliación

La dualidad de la identificación y la negociabilidad se refleja en la coexistencia de comunidades y economías de significado. Cuando la interacción entre identificación y negociabilidad trasciende las relaciones de compromiso, de imaginación y de alineación, cada uno de estos modos da lugar a comunidades y economías de significado entrelazadas en diversos niveles de agregación.

Por ejemplo, una comunidad de práctica es al mismo tiempo una comunidad y una economía de significado. La definición de una empresa conjunta unifica a la comunidad mediante el desarrollo colectivo de una práctica compartida. Pero la definición de esa empresa —y, en consecuencia, los significados de la práctica compartida— se debe negociar entre los participantes mediante lo que en el capítulo 3 he llamado las políticas de la participación y la cosificación. En otras palabras, el mismo proceso que unifica la comunidad también crea una economía de significado generando algo que negociar; el foco de identificación se convierte en el objeto mismo cuyo significado se debate.

Estas interacciones entre identificación y negociabilidad también se pueden dar en distintos niveles. Cuando un estilo o un discurso se extienden por una vasta comunidad o constelación, reivindicar la propiedad de su significado se convierte en una fuente de poder por el hecho mismo de que ese estilo o ese discurso sean causa de una identificación extendida. Estos tipos de procesos duales actúan, por ejemplo, en los argumentos metodológicos de los discursos científicos, en los intentos de apropiarse de la razón moral en las decisiones polémicas o en el establecimiento de tendencias apropiándose del significado de logros tan bien considerados como «ser alguien que “mola”».¹⁴

El entrelazamiento de comunidades y economías de significado se debe comprender en diversos niveles de agregación y mediante diversos modos de afiliación. Estos distintos niveles interaccionan entre sí. Los tramitadores de solicitudes definen su interpretación del impreso CDP en una economía de significado que se solapa con su comunidad de práctica pero que no es congruente con ella; es congruente con una comunidad de alineación más amplia organizada en torno al proceso comercial de la tramitación de solicitudes, pero esta comunidad más amplia no es un foco de identificación tan intenso como su práctica local. En otros casos, la identificación se puede dar con una comunidad de alineación

14. Penelope Eckert ha estudiado las economías de significado que los preadolescentes construyen en torno a «ser alguien que “mola”» y lo que ella llama el imperativo del desarrollo. La idea es que ser mayor es algo que «mola». El resultado es que los miembros de las comunidades de práctica de preadolescentes adquieren popularidad y poder introduciendo conductas adolescentes en su grupo de edad. Pero el interés en poseer la definición de lo que significa molar no se limita a las comunidades de práctica adolescentes, sino que también es apropiado por las empresas comerciales que ven en estas comunidades su mercado (Eckert, en preparación).

amplia y aun así podemos encontrar una intensa economía de significado en el nivel del compromiso, como cuando dentro de una comunidad de práctica se debaten convicciones políticas o religiosas externas. A medida que nuestro nexo de multifiliación va atravesando estos niveles, el trabajo de conciliación debe abordar cuestiones de negociabilidad y de identificación. No es imposible ser feminista en una familia católica e identificarse con las dos cosas a la vez, pero el nivel de negociabilidad necesario exigirá bastante trabajo.

El trabajo dual de la identidad

Las comunidades y las economías de significado tienden a abarcar territorios superpuestos en el panorama social, pero destacan aspectos diferentes de las configuraciones sociales:

- 1) las comunidades destacan la capacidad de las configuraciones sociales para constituir nuestras identidades por medio de relaciones de afiliación o de no afiliación;
- 2) las economías de significado destacan la producción y adopción social de significado y, en consecuencia, la posibilidad de una negociabilidad desigual y de una disputa sobre la propiedad entre los participantes.

El resultado es que requieren y reflejan distintos tipos de trabajo del yo. Podría ser útil caracterizar este trabajo en términos generales, teniendo presente que estos términos adoptan significados distintos en diferentes contextos:

- el trabajo de la *identificación* se puede describir con conceptos como «enfocar la energía social», «inclusión» y «exclusión», «compromiso», «afinidad», «diferenciación», «lealtad», «solidaridad», «unión», «estereotipos», «trayectorias paradigmáticas», «confianza», «historias compartidas», «perdón», «definir límites», «aceptación», «inspiración», «relatos de identidad», etc.;
- el trabajo de la *negociabilidad* se puede describir con expresiones como brindar acceso a información, escuchar otras perspectivas, explicar razones, hacer más transparentes las políticas y los procesos de las organizaciones, buscar el control, invitar aportaciones, definir derechos individuales, centralizar o distribuir la autoridad, negociar y hacer cumplir normas compartidas, abrir procesos de decisión, argumentar, compartir responsabilidades, confrontación, votar, desafiar límites, etc.

Debo insistir en que puede ser engañoso definir el trabajo de la identificación y de la negociabilidad categorizando sus elementos de una manera tan abstracta. Es frecuente que una acción particular se interprete como un acto de la

una o de la otra dependiendo del contexto. Por ejemplo, decir que se es un «equipo colaborador» puede ser una manera de generar lealtad proponiendo algo con lo que las personas se puedan identificar o, en el contexto de pedirla colaboración específica de alguien, puede ser una manera de apropiarse de la definición de la comunidad para impulsar una agenda.

En efecto, el trabajo de la identificación y el trabajo de la negociabilidad se realizan el uno por medio del otro porque cada proceso es necesario para el otro:

- centrarse en la economía de significado puede ser una manera de mantener la comunidad compartiendo la propiedad del significado. Por ejemplo, hacer que todo el mundo participe en una decisión complica el proceso de llegar a esa decisión y puede sacar a la luz todo tipo de desacuerdos. Pero compartir la propiedad del significado también puede producir un compromiso más profundo con la comunidad;
- a la inversa, centrarse en la identificación puede mantener unida una comunidad lo suficiente para superar un período de controversia y desacuerdo. Por ejemplo, muchas comunidades rodean los debates difíciles con rituales que afirman una identificación compartida y, con ello, un compromiso para resolver las cosas.

Aunque los dos tipos de trabajo se pueden reforzar mutuamente, no se sustituyen entre sí. Los dos son necesarios y uno no puede sustituir al otro. La razón de que las disputas de una familia o una pareja a veces puedan parecer tan vanas es que las discusiones amenazan la identificación mutua, mientras que la identificación necesaria para mantener la unión no es probable que surja de competir por el derecho a definir lo que significa estar juntos. El trabajo de construir una comunidad no se realiza simplemente intentando definir o hacer cumplir normas o apropiándose de la rectitud. El trabajo de la identificación requiere algo más que leyes y vigilancia: requiere la mutualidad que producen las historias compartidas, una sensación de conexión entre pasado y futuro que crea vínculos. A la inversa, la identificación en sí misma no impide ni resuelve diferencias, aunque puede dar a las personas la voluntad de solucionarlas.

Ecologías sociales de identidad

Añadir la dualidad de la identificación y la negociabilidad a los temas presentados hasta ahora en la segunda parte nos ofrece los componentes básicos de una ecología social de la identidad:

- 1) dimensiones de la práctica como dimensiones de la identidad;
- 2) relaciones de participación y no participación;

- 3) modos de afiliación: mantener diversas formas de configuraciones sociales en diversos niveles de agregación;
- 4) procesos duales de formación de identidades: identificación y negociabilidad;
- 5) aspectos duales de la estructura social: comunidades y economías de significado;
- 6) aspectos duales del estatus social: afiliación y propiedad del significado.

Al incorporar el poder y la afiliación a una ecología de la identidad, la dualidad de la identificación y la negociabilidad proporciona una manera sofisticada de hablar sobre la construcción social de la persona. No crea simplemente una oposición entre la individualidad y la colectividad, pero tampoco se limita a asimilarlas. En cambio, ofrece una perspectiva diferente de la dicotomía individual-colectividad reformulándola en función de unos procesos de formación de identidad. Ni la identificación ni la negociabilidad son intrínsecamente colectivas o individuales, pero su interacción en unos contextos específicos es lo que define el significado de lo colectivo y lo individual como experiencia de identidad.

Como la identificación y la negociabilidad no son simples opuestos, es importante *no* presuponer que una es buena y la otra mala. Aunque el término comunidad tiene un halo positivo, no siempre se refiere a un proceso positivo. Por ejemplo, la formación de vínculos fuertes de identificación en un nivel de agregación puede impedir la formación de comunidades en otro. Incluso puede separar a las personas. El racismo no se resuelve —y en realidad se intensifica— por la sensación de comunidad que unos barrios segregados específicos puedan haber desarrollado. Sin duda, en el caso de las guerras, los procesos de identificación que actúan dentro de cada nación contribuyen al fracaso de una comunidad más amplia entre naciones.

He argumentado que una comunidad no es necesariamente pacífica y que una economía de significado no es intrínsecamente antagonista. Pero incluso cuando una economía de significado es áspera, intensa o feroz, es importante considerar los procesos de identificación que la mantienen unida y le impiden desintegrarse o degenerar hasta la violencia. De manera similar, una comunidad puede ser armoniosa, pero no por ello deja de ser importante considerar las cuestiones de la negociabilidad y la propiedad del significado y no presuponer simplemente una unidad estable y autosustentadora.

Cuando hablo de identificación y negociabilidad, no me estoy refiriendo a una elección entre colaboración y competición, entre acuerdo y desacuerdo o entre solidaridad y derechos individuales; más bien trato de describir un proceso dual que es más fundamental que estas opciones morales:

- por un lado, no formamos comunidades por no haber llegado a alcanzar un ideal de individualismo o de libertad, sino porque la identificación se encuentra en el núcleo mismo de la naturaleza social de nuestras identidades y definimos nuestro individualismo y nuestra libertad incluso en ese contexto;
- por otro lado, nuestras comunidades no dan origen a economías de significado porque seamos malvados, interesados o cortos de vista, sino porque la negociabilidad —y, en consecuencia, la disputabilidad— se encuentra en el centro mismo de la naturaleza social de nuestros significados y construimos nuestros valores compartidos incluso en ese contexto.

La imagen resultante de la naturaleza humana no es reduccionista o en función de un utilitarismo individual o en función de una unión comunitaria primordial. Como nuestras identidades están básicamente constituidas por procesos de identificación y de negociabilidad, nuestras comunidades y nuestras economías de significado son aspectos inherentes al tejido social en el que definimos quiénes somos. Pasar por alto un proceso u otro y, sobre todo, pensar que uno u otro puede o debe desaparecer para posibilitar el otro es una simplificación falaz y exagerada del carácter social de la naturaleza humana.¹⁵

15. Esta clarificación es importante a la luz de los debates actuales entre los comunitaristas y los liberales clásicos (Benhabib, 1992; Etzioni, 1993; Holmes, 1993). Mi empleo del concepto de «comunidad» no es una nostalgia por el pasado ni la base para una agenda política que esté basada de una manera simplista en la comunidad. Como dice el científico político Stephen Holmes (1993), la constitución social del individuo es tan fundamental que por sí misma no puede diferenciar entre sistemas políticos. Como la afiliación y el poder van juntos, la noción política de los derechos individuales es una construcción fundamental como protección contra el ejercicio arbitrario del poder. En realidad, en la medida en que compartir la propiedad del significado (por ejemplo, distribuyendo poder y negociabilidad) genere comunidad, entre los liberales clásicos y los comunitaristas existirá menos contradicción de lo que podrían dar a entender sus debates polarizados.

Coda II: comunidades de aprendizaje

En la coda I he argumentado que el aprendizaje supone una interacción entre experiencia y competencia. En las comunidades de práctica, la definición de competencia y la producción de experiencia mantienen una estrecha interacción. Por lo tanto, el compromiso mutuo en una práctica compartida puede ser un proceso intrincado de ajuste constante entre experiencia y competencia. Como este proceso es bidireccional, las comunidades de práctica no sólo son un contexto para el aprendizaje de los principiantes, sino también, y por las mismas razones, un contexto para transformar nuevas visiones en conocimiento.¹

- por un lado, una comunidad de práctica es un contexto viviente que puede ofrecer a los principiantes acceso a la competencia y que también puede provocar una experiencia personal de compromiso por la que incorporar esa competencia a una identidad de participación. Cuando estas condiciones se cumplen, las comunidades de práctica son un lugar privilegiado para la *adquisición* de conocimiento;
- por otro lado, una comunidad de práctica que funcione bien es un contexto adecuado para explorar visiones radicalmente nuevas sin convertirnos en tontos ni atascarnos en un callejón sin salida. Una historia de compromiso mutuo en torno a una empresa conjunta es un contexto ideal para

1. De nuevo debo insistir en que ver las comunidades de práctica como lugares privilegiados de aprendizaje no implica que pertenecer a una sea algo absolutamente positivo. La afiliación no es necesariamente un proceso positivo, elevado o potenciador. La palabra aprendizaje tiene connotaciones positivas; es más fácil decir que un vecino está aprendiendo con éxito a ejercer la medicina que decir que nuestro primo está aprendiendo con éxito a delinquir en la calle. La afiliación con éxito a una comunidad de práctica supone aprendizaje, pero el hecho de que esto sea bueno o malo es otra cuestión.

este tipo de aprendizaje avanzado, que requiere un fuerte vínculo de competencia comunitaria junto con un profundo respeto por la particularidad de la experiencia. Cuando estas condiciones se cumplen, las comunidades de práctica son un lugar privilegiado para la *creación* de conocimiento.

Esta estrecha interacción entre experiencia y competencia es un terreno fértil para el aprendizaje, pero he insistido en que los dos deben permanecer en tensión. Si se acomodan en un estado de congruencia cerrada, el aprendizaje se irá reduciendo y la práctica se estancará. Los conceptos presentados en la segunda parte pueden ayudar a describir los medios por los que una comunidad de práctica puede mantener viva esta tensión y ser así una comunidad de aprendizaje. Esta comunidad no sólo incluye el aprendizaje como norma en la historia de su práctica, sino que también lo incluye en el centro mismo de su empresa. Para construir una caracterización de una comunidad de aprendizaje, repetiré brevemente los temas de cada capítulo de la segunda parte.

Aprendizaje e identidad en la práctica

Como el aprendizaje transforma quiénes somos y lo que podemos hacer, es una experiencia de identidad. No es sólo una acumulación de detalles e información, sino también un proceso de llegar a ser, de convertirse en una persona determinada o, a la inversa, de evitar convertirse en determinada persona. Incluso el aprendizaje que realizamos totalmente por nuestra cuenta acaba contribuyendo a convertirnos en una clase específica de persona. Acumulamos capacidades e información, pero no en abstracto, como un fin en sí mismo, sino al servicio de una identidad. En esa formación de una identidad el aprendizaje se puede convertir en una fuente de significado y de energía personal y social.

Visto como una experiencia de identidad, el aprendizaje supone tanto un proceso como un lugar. Supone un proceso de transformación de conocimiento además de un contexto en el que definir una identidad de participación. En consecuencia, apoyar el aprendizaje no sólo supone apoyar el proceso de adquirir conocimiento, sino también ofrecer un lugar donde se puedan plasmar nuevas maneras de conocer en la forma de esa identidad. En consecuencia, si alguien no aprende como se espera, puede ser necesario considerar, además de los posibles problemas que pueda tener el proceso, la falta de un lugar como el mencionado y la competición de otros lugares. Para redirigir el aprendizaje, con frecuencia puede ser necesario ofrecer a los aprendices formas alternativas de participación que sean una fuente de identidad en la misma medida que las fuentes que encuentran en otros lugares. La práctica transformadora de una comunidad de aprendizaje ofrece un contexto ideal para desarrollar nuevas comprensiones porque la comunidad sustenta el cambio como parte de una identidad de participación.

Como trayectoria, una identidad debe incorporar un pasado y un futuro. Las comunidades de aprendizaje se convertirán en lugares de identidad en la medida en que posibiliten trayectorias, es decir, en la medida en que ofrezcan un pasado y un futuro que se puedan experimentar como una trayectoria personal. A este respecto, una comunidad puede fortalecer la identidad de participación de sus miembros de dos maneras relacionadas entre sí:

- 1) incorporando a su historia el pasado de sus miembros, es decir, permitiendo que lo que han sido, lo que han hecho y lo que saben contribuya a la constitución de su práctica;
- 2) abriendo trayectorias de participación que coloquen el compromiso con su práctica en el contexto de un futuro valorado.

De manera similar, he argumentado que la experiencia de *multiafiliación* puede llegar a ser tan privada que ya no encaje en la empresa de ninguna comunidad. El trabajo potencialmente difícil de la conciliación puede ser facilitado por comunidades que intenten abarcar, dentro de su propia práctica, una porción cada vez mayor del nexo de *multiafiliación* de sus miembros. Por ejemplo, algunos trabajos están tomando medidas para reducir la diferencia entre las responsabilidades familiares y las laborales. En otras palabras, el trabajo de conciliación se puede integrar en la empresa de la comunidad para que así, en cierta medida, se convierta en parte de una práctica compartida de aprendizaje. Estas comunidades no sólo obtendrán la lealtad de sus miembros, sino que también enriquecerán sus propias prácticas.

Participación y no participación: periferia y marginalidad

Cuando una comunidad hace del aprendizaje una parte fundamental de su empresa, la sabiduría útil no se concentra en el núcleo de su práctica. Existe una sabiduría periférica, una visión de la comunidad que puede pasar desapercibida para los participantes de pleno derecho y que incluye sendas no seguidas, conexiones pasadas por alto, opciones dadas por sentadas. Pero este tipo de sabiduría suele permanecer invisible incluso para quienes mantienen su potencial porque es fácil que acabe siendo marginada dentro de los regímenes establecidos de competencia. Obsérvese que aquí intervienen dos tipos de marginalidad que reflejan la dualidad comunidad-identidad:

- 1) marginalidad de la *competencia*: ciertos miembros no son participantes de pleno derecho;

- 2) *maginalidad de la experiencia*: ciertas experiencias no son totalmente responsables ante el régimen de competencia porque son reprimidas, despreciadas, temidas o simplemente ignoradas.

Naturalmente, estos dos tipos de marginalidad se suelen solapar, pero no siempre. Los participantes de pleno derecho no son inmunes a la experiencia marginal.

Convertir las marginalidades en sabiduría periférica requiere identidades que puedan jugar con la participación y la no participación. Cuando las comunidades de aprendizaje hacen de estos experimentos una parte de su régimen de competencia, los riesgos asociados con la exploración no son una amenaza para la propia afiliación: correr riesgos en los márgenes no implica exclusión. Obsérvese que este proceso no supone debilitar el núcleo de la práctica, lo que dejaría poca diferencia entre explorar y andar a trompicones. La solidez de una historia compartida de práctica es un recurso social para posteriores aprendizajes que se debe aplicar en lugar de desestimar. Las comunidades de aprendizaje tienen un núcleo fuerte, pero permiten que las actividades periféricas y centrales interactúen entre sí porque en estas interacciones es probable que encuentren las nuevas experiencias y las nuevas formas de competencia necesarias para crear nuevos conocimientos. Cuando una comunidad de aprendizaje —segura en su historia de participación, pero estimulada y humilde por sus excursiones de no participación— dirige su búsqueda hacia sí misma, debe buscar la promesa de sus sabidurías no plasmadas sobre todo en el potencial de sus marginalidades.

Combinar modos de afiliación

El compromiso, la imaginación y la alineación son ingredientes importantes del aprendizaje: lo vinculan con la práctica, pero también hacen que sea extenso, creativo y eficaz en el mundo más amplio. Puesto que cada modo de afiliación supone unas concesiones, el hecho de combinarlos permite que compensen mutuamente sus limitaciones. Estas combinaciones permiten que una comunidad de aprendizaje se mueva de varias maneras entre la participación y la no participación con el fin de crear un contexto más rico para el aprendizaje.

La combinación de compromiso e imaginación produce una práctica *reflexiva*.² Esta práctica combina al mismo tiempo la capacidad de comprometerse y de distanciarse con una empresa para identificarse con ella y *verla en su contexto* con los ojos de una persona ajena. La imaginación nos permite adoptar otras perspectivas entre límites y en el tiempo, visitar la «otredad» y dejar que hable su

2. Este tipo de práctica reflexiva es lo que el educador Donald Schön (1983) considera la característica principal de la creatividad profesional.

propia lengua. También nos permite incluir la historia en nuestra sensación del presente y explorar posibles futuros. Puede producir representaciones y modelos que generen nuevas interpretaciones. A su vez, el compromiso ofrece un lugar donde la imaginación pueda aterrizar, se pueda negociar en la práctica y se pueda plasmar en identidades de participación. Este proceso requiere una apertura de la participación que permita a la imaginación influir más allá de sí misma para que podamos aprender de ella devolviéndola en forma de compromiso. De lo contrario, la imaginación no es más que un escape o un espejismo que se limita a reproducir las actuales limitaciones y pautas de compromiso. Por ejemplo, no tiene sentido hacer un retiro, una visita o tomarse un período sabático a menos que las nuevas perspectivas que obtengamos con ello se puedan plasmar a nuestro regreso en una nueva forma de compromiso. La apertura necesaria de la participación es al mismo tiempo personal y comunitaria. Nuestras identidades deben ser capaces de absorber nuestras nuevas perspectivas y hacer que formen parte de quienes somos. Y nuestras comunidades deben tener para nosotros un lugar que haga justicia a las transformaciones de identidad que estas reflexiones y excursiones puedan provocar.

La combinación de imaginación y alineación produce la capacidad de actuar en relación a una imagen extensa y rica del mundo. Alineamos nuestras actividades y comprendemos por qué. Tenemos una visión y nos ayuda a situar lo que hacemos y a conseguir que sea eficaz. Tenemos una imagen grandiosa y hacemos algo al respecto en concierto con otros. En consecuencia, podemos adoptar esa imagen como parte de nuestra identidad porque refleja el alcance de nuestra imaginación y el de los efectos de nuestras acciones. Con ello, nuestra alineación se puede hacer más robusta porque forma parte de una comprensión amplia de aquello de lo que trata. Por lo tanto, la imaginación nos ayuda a dirigir nuestra alineación en función de sus efectos más amplios, adaptarla a circunstancias cambiantes y ajustarla con inteligencia, sobre todo cuando cosas como las instrucciones son dudosas o inaplicables. Éste es el poder de la imaginación cuando se vincula con un proceso de alineación.

La combinación de participación y alineación reúne diversas perspectivas en el proceso de crear un poco de coordinación entre ellas. Hay algo único que podemos llegar a comprender cuando nuestras diversas perspectivas convergen en nuestros intentos de alinearlas para algún fin. La necesidad de coordinar prácticas por medio del compromiso mutuo se traduce en una exploración de los límites que puede servir para expandir las posibilidades de aprendizaje e identidad a ambos lados de los mismos. Al negociar la alineación entre discontinuidades, nos podemos ver obligados a percibir nuestras propias posiciones de nuevas maneras, a plantearnos nuevas preguntas, a ver cosas que no habíamos visto antes y a deducir nuevos criterios de competencia que reflejen la alineación de las prácticas. Podemos tener que redefinir nuestras empresas y ver nuestra propia parti-

cipación en un contexto más amplio. A partir de nuestros errores podemos llegar a comprender, de maneras sorprendentes y expandidas, las particularidades históricas y las ambigüedades de nuestras propias acciones y artefactos. En este proceso nuestros puntos de vista rebotan hacia atrás, reinterpretados. A este respecto, he argumentado que la multifiliación es una fuente esencial de aprendizaje porque fuerza una alineación de perspectivas en la negociación de una identidad comprometida. Por lo tanto, la identidad se convierte en un puente viviente (el lugar dinámico de la alineación), en el sujeto y el objeto del trabajo de conciliación necesario para unificar perspectivas divergentes, comprender las unas por medio de las otras y encontrar una manera de hacer que encajen mutuamente.

Combinar estos modos de afiliación no sólo es cuestión de encontrar maneras de hacer que se solapen, sino que también es cuestión de oportunidad. Existen temporadas para diversas combinaciones de cada cual y parte de la tarea de una comunidad de aprendizaje es comprender los ritmos de su propio aprendizaje para encontrar oportunidades óptimas para combinar esos modos.³

Reconfigurar la identificación y la negociabilidad

Si el aprendizaje supone la capacidad de negociar nuevos significados y de convertirse en una nueva persona, entonces también supone nuevas relaciones de identificación y de negociabilidad, nuevas formas de afiliación y de propiedad de significado y, por lo tanto, posiciones cambiantes dentro de las comunidades y economías de significado. En este contexto, una comunidad de aprendizaje debe prestar atención al coste de la afiliación y a las anteojeras que crea, recordando que soltar la propia identidad es al mismo tiempo una pérdida y una liberación.

La identificación y la negociabilidad son cuestiones estructurales. No se pueden manipular en un vacío porque se definen dentro de unos sistemas de relaciones sociales con unas interdependencias estructurales. No son simples cuestiones de motivación que se puedan abordar independientemente del contenido. Desde esta perspectiva, aprender es un proceso de reconfiguración social. Transforma comunidades y economías de significado. Por ejemplo, posibilitar que los niños crezcan en el contexto de una familia supone una transformación estructural de esa familia en la misma medida que supone cambios evolutivos en los miembros implicados.

Una comunidad de aprendizaje se enfrenta a cuestiones estructurales de identificación y de negociabilidad tanto interna como externamente:

- *internamente*, aprender es una reconfiguración de su propia estructura como comunidad y economía de significado. Por ejemplo, las diferencias en la propiedad del significado distinguen a los principiantes de los veteranos. Los principiantes se pueden identificar con una comunidad tanto como los veteranos y pueden comprometerse en muchas de las mismas actividades. No obstante, su capacidad —tanto desde el punto de vista de su aptitud como desde el punto de vista de su legitimidad— para determinar por sí mismos el peso y la adecuación de sus acciones y de los artefactos que producen aún no les pertenece. Para que los principiantes se conviertan en miembros de pleno derecho deben alcanzar nuevas posiciones en la economía de significado. De manera similar, muchas de las características de una comunidad de aprendizaje descritas en esta coda (abrir trayectorias, interacciones centro-periferia, exploración de marginalidades) requieren procesos de reconfiguración;
- *externamente*, una comunidad de aprendizaje se enfrenta a cuestiones de identificación y de negociabilidad por medio de su posición en unas configuraciones más amplias. El hecho de que los tramitadores obtuvieran una mayor propiedad de los significados de sus actividades y artefactos no sólo supondría una reconfiguración de su propia comunidad, sino también de sus relaciones con otras prácticas y de las economías de significado en las que van a adoptar nuevas responsabilidades para los significados de lo que hacen. En realidad, el aprendizaje dentro de una comunidad no conduce necesariamente a un nivel más elevado de negociabilidad en un contexto más amplio. Una reconfiguración interna puede reflejar nuestras nuevas identidades, comprensiones, perspectivas y capacidades. Sin embargo, cuando vemos que nuestras propias prácticas están situadas en economías de significado más amplias, podemos llegar a la conclusión de que los significados que aprendemos a producir localmente tienen poco peso en el orden más amplio de las cosas. Por lo tanto, incumbe a una comunidad de aprendizaje abordar su posición en diversas comunidades y economías y en relación a diversas empresas, estilos y discursos. Debe buscar las reconfiguraciones necesarias para hacer que su aprendizaje sea potenciador, tanto en el plano local como en otros contextos pertinentes.

En consecuencia, una comunidad de aprendizaje realiza, fundamentalmente, una reconfiguración social: la de su propia configuración interna y la de su posición dentro de otras configuraciones más amplias.

Reconfigurar relaciones de identificación y de negociabilidad es tan importante para aprender como lo es acceder a unas informaciones concretas. Cuestiones como la adquisición de unas asignaturas específicas, la participación en asuntos cívicos y las relaciones de la gente con su trabajo intervienen en la es-

3. Véase, por ejemplo, Darrouzet y otros (1995).

estructura de las economías de significado, aunque casi siempre se expresan en función de opciones y capacidades personales. De ahí que una noción como sociedad de la información no desplace la identidad, sino que, en realidad, eluda la cuestión misma de la identidad. Naturalmente, la disponibilidad de información es importante para apoyar el aprendizaje. Pero la información en sí misma, separada de formas de participación, no es conocimiento; en realidad puede llegar a ser empobrecedora, abrumadora y alienante. Enfrentarnos a un artículo muy técnico lleno de fórmulas indescifrables puede confirmar de una manera muy cruda nuestra falta de negociabilidad. Acceder a información sin negociabilidad sólo sirve para intensificar los efectos alienantes de la no participación.

Lo que convierte la información en conocimiento —lo que la hace potenciadora— es la manera en que se puede integrar dentro de una identidad de participación. Cuando una información no conduce a una identidad de participación, se queda en algo ajeno, literal, fragmentado, innegociable. No es sólo que esté desconectada de otras informaciones pertinentes, sino que no se traduce en una manera de ser en el mundo que tenga la coherencia suficiente para ser llevada a la práctica. En consecuencia, conocer en la práctica es tener una cierta identidad para que la información adquiera la coherencia de una forma de participación. Al hacer que la información sea mucho más asequible, lo que realmente hacen los adelantos tecnológicos de la llamada sociedad de la información es crear unas economías de significado y unas comunidades más amplias, más complejas y más diversificadas. Así pues, y en relación al potencial para las comunidades de aprendizaje, las cuestiones relacionadas con la identificación y la negociabilidad son potenciadas en lugar de trascendidas.

Epílogo

DISEÑO

Sinopsis: diseñar para aprender

El aprendizaje no se puede diseñar. En última instancia, pertenece al ámbito de la experiencia y de la práctica. Sigue a la negociación de significado, se mueve por sus propios medios. Se desliza por las rendijas, crea las suyas propias. El aprendizaje ocurre, con diseño o sin él.

Y, con todo, hay pocas tareas más urgentes que diseñar infraestructuras sociales que fomenten el aprendizaje. Esto no sólo se aplica a escuelas y universidades, sino también a toda clase de organizaciones públicas y privadas e incluso a entidades a las que normalmente no llamamos organizaciones, como los estados y las naciones. En realidad, todo el mundo humano se está convirtiendo rápidamente en una gran organización que es objeto de diseño y que debe apoyar el aprendizaje que necesitamos para garantizar que haya un mañana. Quienes puedan comprender el carácter informal pero estructurado, de la experiencia pero social, del aprendizaje —y puedan traducir sus ideas en diseños al servicio del aprendizaje— serán los arquitectos de nuestro futuro.

Para concluir, emplearé los conceptos introducidos en este libro para examinar algunas cuestiones relacionadas con el diseño y su aplicación al aprendizaje y a la práctica y, por extensión, a la comunidad y a la identidad. Esta discusión cumplirá dos objetivos: ofrecerá un resumen de los temas principales y, al mismo tiempo, ilustrará el empleo que se puede hacer del marco conceptual que he perfilado.

Una perspectiva del aprendizaje

He argumentado que las perspectivas que aportamos a nuestros empeños son importantes porque conforman lo que percibimos y lo que hacemos. Como

preludio a la discusión sobre el diseño, empezaré con una rápida revisión de la perspectiva del aprendizaje inherente a este libro. Aunque mis ejemplos proceden principalmente del mundo laboral, la relevancia de los conceptos que he introducido no se limita a entornos de trabajo; se extiende a todo tipo de contextos, incluyendo la escuela, el patio, la calle y el hogar. En realidad, y visto desde la perspectiva de este libro, el aprendizaje en todos estos contextos tiene más similitudes que diferencias.

Es evidente que lo que aprenden los tramitadores de solicitudes es la práctica de una comunidad concreta y fácilmente identificable cuya historia es una respuesta a las demandas explícitas de una corporación institucionalizada. ¿Pero qué podemos decir del aprendizaje que llevamos a cabo mientras leemos el periódico o vemos la televisión, cuando resolvemos una disputa entre nuestros hijos, cuando aprendemos a cocinar comida china o al ejecutar un nuevo programa en nuestro ordenador? En efecto, solemos aprender sin tener ninguna intención de convertirnos en miembros de pleno derecho de ninguna comunidad de práctica concreta o, ya puestos, de ningún otro tipo de comunidad.

Aun así, la relevancia de una perspectiva social no se limita a unas situaciones de aprendizaje concretas porque, en última instancia, todo aprendizaje adquiere su significado en el tipo de persona en que nos convertimos, independientemente de que estemos en la escuela, en el trabajo, en una reunión, con los nuestros o viendo la televisión. Esto no significa que el aprendizaje siempre se realice mejor en interacción con los demás. De la misma manera que hay tareas que se hacen mejor en grupo y hay otras que se realizan mejor en solitario, parte del aprendizaje se realiza mejor en grupo y otra parte se realiza mejor en solitario. Lo importante es lo que define el aprendizaje como tal. Por ejemplo, ¿es un acto de aprendizaje leer una novela de misterio? ¿Lo es leer una novela seria? ¿Y una conversación casual en una fiesta? ¿Y una reunión formal? La diferencia entre simplemente hacer y aprender o entre el simple entretenimiento y el aprendizaje no reside en el tipo de actividad. No es que una carezca de sentido y que la otra lo tenga, que una sea difícil y la otra fácil o una divertida y la otra ardua. La diferencia reside en que el aprendizaje —sea cual sea su forma— modifica quienes somos modificando nuestra capacidad de participar, pertenecer, negociar significado. Y esta capacidad se configura socialmente en relación con las prácticas, las comunidades y las economías de significado donde conforma nuestras identidades.

Esta perspectiva social del aprendizaje se puede resumir sucintamente en los siguientes principios:

- ♦ *aprender es inherente a la naturaleza humana*: es una parte continua y esencial de nuestra vida, no un tipo especial de actividad separable del resto de nuestra vida (Introducción);

- ♦ *aprender es, por encima de todo, la capacidad de negociar nuevos significados*: hace intervenir a toda nuestra persona en una interacción dinámica de participación y cosificación. No es reducible a su mecánica (información, aptitudes, conducta) y el hecho de centrarse en la mecánica a expensas del significado tiende a hacer que el aprendizaje sea difícil (capítulo 1);
- ♦ *el aprendizaje crea estructuras emergentes*: requiere una estructura y una continuidad suficientes para acumular experiencia y una perturbación y una discontinuidad suficientes para renegociar continuamente el significado. A este respecto, las comunidades de práctica constituyen estructuras elementales de aprendizaje social (capítulo 3);
- ♦ *el aprendizaje es fundamentalmente de la experiencia y social*: supone nuestra propia experiencia de participación y cosificación así como formas de competencia definidas en nuestras comunidades (capítulo 2). En realidad, el aprendizaje se puede definir como una realineación de la experiencia y la competencia, sea cual sea la que arrastre a la otra. En consecuencia, se ve perjudicado cuando las dos están demasiado distantes o son demasiado congruentes para producir la tensión generativa necesaria (coda I);
- ♦ *el aprendizaje transforma nuestras identidades*: transforma nuestra capacidad de participar en el mundo modificando al mismo tiempo quiénes somos, nuestras prácticas y nuestras comunidades (capítulo 3);
- ♦ *aprender constituye trayectorias de participación*: construye historias personales en relación con las historias de nuestras comunidades, conectando así nuestro pasado y nuestro futuro en un proceso de devenir individual y colectivo (capítulos 3 y 6);
- ♦ *aprender significa tratar con límites*: crea límites y los enlaza; supone multifiliación en la constitución de nuestras identidades, conectando así —mediante el trabajo de conciliación— nuestras múltiples formas de participación y nuestras diversas comunidades (capítulos 4 y 6);
- ♦ *aprender es una cuestión de poder y energía social*: se desarrolla con la identificación y depende de la negociabilidad; conforma y es conformado por las formas en evolución de la afiliación y de la propiedad del significado: —unas relaciones estructurales que combinan participación y no participación en comunidades y economías de significado— (capítulos 7 y 9);
- ♦ *aprender es una cuestión de compromiso*: depende de las oportunidades de contribuir activamente en las prácticas de las comunidades que valoramos y que nos valoran a nosotros, de integrar sus empresas en nuestra comprensión del mundo y de hacer un uso creativo de sus respectivos repertorios (capítulos 2 y 8);
- ♦ *aprender es una cuestión de imaginación*: depende de procesos de orientación, reflexión y exploración para situar nuestras identidades y prácticas en un contexto más amplio (capítulo 8);

- ♦ *aprender es una cuestión de alineación*: depende de nuestra conexión a los marcos de convergencia, coordinación y resolución de conflictos que determinan la eficacia social de nuestras acciones (capítulo 8);
- ♦ *aprender supone una interacción entre lo local y lo global*: tiene lugar en la práctica, pero define un contexto global para su propia localidad. En consecuencia, la creación de comunidades de aprendizaje depende de una combinación dinámica de compromiso, imaginación y alineación para hacer que esta interacción entre lo local y lo global sea un motor de nuevos aprendizajes (capítulo 5 y coda II).

Diseño y práctica

Por *diseño* entiendo una colonización sistemática, planificada y reflexiva del tiempo y del espacio al servicio de una tarea.¹ Esta perspectiva no sólo incluye la producción de artefactos, sino también el diseño de procesos sociales como las organizaciones o la instrucción. En efecto, el diseño de organizaciones y de la instrucción se ha convertido en disciplina por derecho propio.

En cualquier discusión del diseño para el aprendizaje, es importante reiterar que las comunidades de práctica ya han existido durante mucho tiempo. Son tan antiguas como la humanidad y existían mucho antes de que empezáramos a interesarnos por el diseño sistemático del aprendizaje. En todas nuestras sociedades ya existen comunidades de práctica —dentro y fuera de las organizaciones, las escuelas y las familias— que pueden tener unas formas más o menos desarrolladas:

1. El empleo del término colonización en este sentido se debe a Anthony Giddens (1990, 1991), quien considera que la modernidad se caracteriza por una obsesión y un optimismo en relación con lo que él llama la colonización del futuro. Este intento de control humano sobre el entorno natural y el mundo social se convierte en sistemático por medio de tres procesos dominantes:

- 1) *evaluación de riesgos*: una conciencia y un cálculo del riesgo que posibilita interpretar el futuro como manipulable por medio de opciones y acciones;
- 2) *reflexividad*: la reunión de información sobre nuestra propia situación y la institucionalización de este conocimiento en sistemas organizados de experiencia y de formas de acción;
- 3) *historicidad*: el empleo de la historia como base desde la que influir en el futuro y en el desarrollo posterior de ésta.

Según esta definición, se podría interpretar que el concepto de «modernidad» se refiere a unas «sociedades del diseño» donde el desarrollo de maneras sistemáticas de controlar nuestro entorno se ha convertido en un interés generalizado. A este respecto, mi discusión del diseño en relación con el aprendizaje y la práctica destacará algunos límites del diseño como proyecto modernista de colonización, templando así el proyecto con algunas recomendaciones de advertencia de carácter más bien posmodernista, pero sin el pesimismo radical típico de algunas formas de posmodernismo.

- 1) algunas son *potenciales*: son comunidades posibles entre personas que mantienen algún tipo de relación y que se beneficiarían si compartieran y desarrollaran una práctica conjunta;
- 2) algunas son *activas*: funcionan como comunidades de práctica, procurando activamente la consecución de una empresa, negociando sus formas de participación y desarrollando sus propias historias;
- 3) algunas son *latentes*: existen como una especie de «diáspora» entre personas que comparten historias pasadas y que pueden emplear estas historias como recursos.

Por lo tanto, las comunidades de práctica no son una novedad. No son una solución nueva a problemas existentes; en realidad, es muy probable que hayan intervenido en el desarrollo de esos problemas. Sobre todo, no son una nueva moda de diseño, un nuevo tipo de organización o dispositivo pedagógico que implementar.

Las comunidades de práctica tratan de contenidos —del aprendizaje como una experiencia viva de negociar significados—, no de formas. En este sentido, no se pueden crear por ley ni definirse por decreto. Se pueden reconocer, apoyar, animar y nutrir, pero no son unidades cosificadas y diseñables. La práctica misma no se presta al diseño. En otras palabras, se pueden articular pautas o definir procedimientos, pero ni las pautas ni los procedimientos producen la práctica cuando se despliega. Se pueden diseñar sistemas de responsabilidad y políticas para que los sigan las comunidades de práctica, pero no se pueden diseñar las prácticas que surgirán en respuesta a estos sistemas institucionales. Se pueden diseñar roles, pero no se pueden diseñar las identidades que se construirán por medio de éstos. Se pueden diseñar visiones, pero no se puede diseñar la lealtad necesaria para alinear energías detrás de éstas. Se pueden producir oportunidades² para la negociación de significado, pero no el significado mismo. Se pueden diseñar procesos de trabajo, pero no prácticas de trabajo. Se puede diseñar un currículo, pero no el aprendizaje. Se puede intentar institucionalizar una comunidad de práctica, pero la comunidad de práctica misma se nos escurrirá entre las manos y seguirá siendo distinta de su institucionalización. Esta perspectiva sugiere una adición a la lista de principios acabada de presentar:

- ♦ *el aprendizaje no se puede diseñar*: sólo se puede facilitar o frustrar.

2. El concepto de «oportunidad» (*affordance*) tal como se emplea aquí se discute en Cook y Brown (1996). Este término procede de la psicología ecológica, donde se refiere a la relación entre un organismo y su entorno (Gibson, 1979). La combinación de las patas de una ardilla y de un árbol ofrece la oportunidad de trepar. De manera similar, nuestras piernas y una escalera ofrecen la oportunidad de subir; también podemos ascender por una cuesta empinada, pero con mucha más dificultad. Diseñar en la práctica es ofrecer ciertas oportunidades para la negociación de significado.

Estructura del epílogo

El epílogo contiene tres capítulos:

- en el capítulo 10 se perfila el esquema de una «arquitectura» para el aprendizaje a partir del argumento de este libro. Con esto quiero decir que reformularé el marco conceptual desarrollado hasta ahora planteándolo como un marco de diseño, exponiendo cuestiones y componentes básicos que un diseño para el aprendizaje debe abordar y mantener;
- en los capítulos 11 y 12 se aplica este marco de diseño examinando dos tipos de diseño en los que el aprendizaje interviene de una manera fundamental: las organizaciones y la educación. Estos dos tipos de empeño difieren en muchos aspectos, pero los dos deben ofrecer un apoyo institucional para el aprendizaje y, a este respecto, tienen mucho en común. Estos dos ámbitos de aplicación sólo son ejemplos. Existen muchos otros ámbitos potenciales de aplicación, incluyendo la tecnología, los servicios, el marketing y el gobierno.

10

Arquitecturas de aprendizaje

Cuando diseñan edificios, los arquitectos elaboran su diseño en función de unas arquitecturas conceptuales que captan los aspectos fisiológicos y culturales de la vida humana pertinentes a la construcción de viviendas. Los arquitectos saben de tamaños, formas, colores, temperaturas e iluminación. Piensan en cosas como la conveniencia de incluir espacios abiertos o divididos o primar la funcionalidad sobre la estética. Incluyen componentes básicos como dependencias para funciones fisiológicas (comer, descansar, higiene), actividades sociales (reunirse, jugar, trabajar) y almacenamiento (comida, ropa, vehículos). Sin embargo, cuando diseñan un espacio para oficinas, elaboran su diseño en función de una arquitectura distinta.

En otros campos, los diseñadores también suelen tener a su disposición algunas arquitecturas conceptuales que reflejan las teorías y las perspectivas que han desarrollado sus comunidades profesionales por medio de análisis conceptuales de su ámbito de diseño. El propósito de una arquitectura conceptual es establecer los elementos generales del diseño. No es una receta, no dice a un diseñador cómo realizar un diseño específico, pero establece lo que es indispensable. Es un instrumento que puede guiar un diseño esbozando lo siguiente:

- 1) las cuestiones, opciones y concesiones generales que se deben abordar y que definen las dimensiones de un «espacio» de diseño;
- 2) la forma general de lo que hace falta lograr: los componentes y servicios básicos que proporcionar.

Las arquitecturas conceptuales pueden existir en distintos niveles de análisis. Por ejemplo, los diseñadores de sistemas informáticos basan sus diseños en arquitecturas conceptuales en distintos niveles, con distintos componentes y con-

cesiones. En el nivel del procesamiento de información, estos elementos básicos incluyen recibir, transformar, almacenar, mostrar y transmitir información. Sin embargo, en el nivel de la interfaz con el usuario, los elementos básicos incluyen prestaciones como gestión de ventanas, gestión de documentos, servicios de red y sistemas de ayuda.

Existen equivalentes para el aprendizaje. Por ejemplo, un análisis fisiológico abordaría cuestiones como el lapso de atención, la retención, la memoria a corto y a largo plazo, los modos de percepción y la fatiga.¹ En este capítulo mostraré cómo mi análisis del aprendizaje en función de la práctica y de la identidad se puede traducir —en este nivel de análisis— en una arquitectura conceptual para el aprendizaje. Lo haré en dos pasos:

- 1) extrayendo de capítulos anteriores cuatro cuestiones que constituyen dimensiones básicas del «espacio» de diseño para el aprendizaje;
- 2) empleando los modos de afiliación (capítulo 8) como componentes básicos de un diseño de aprendizaje.

Para proporcionar con rapidez una imagen sinóptica, aquí me limitaré a presentar las cuestiones y los componentes básicos. Los conceptos principales ya se han discutido y se ofrecerán ilustraciones en los próximos dos capítulos, donde aplicaré esta arquitectura conceptual a cuestiones de diseño para las organizaciones y la educación.

Dimensiones

Cuando se refiere a la práctica y a la identidad, el diseño se enfrenta inevitablemente a cuestiones fundamentales de significado, tiempo, espacio y poder. Estos aspectos se pueden expresar mediante cuatro dualidades (que se resumen en la figura 10.1) que representan cuatro dimensiones básicas del reto de diseñar para el aprendizaje.

La idea que hay detrás de estas dualidades no es una elección entre dos polos, sino la necesidad de abordar la tensión inherente a su interacción. Diseñar para el aprendizaje no es una cuestión de elegir entre caos y orden o entre una localidad estrecha y una globalidad abstracta, sino de combinarlos de una manera productiva.

1. Véanse ejemplos de traducciones de teorías neurológicas en principios de diseño para el aprendizaje que son bastante compatibles con mis conclusiones en el trabajo de Renata y Geoffrey Caine (1994) y de Robert Sylwester (1995).

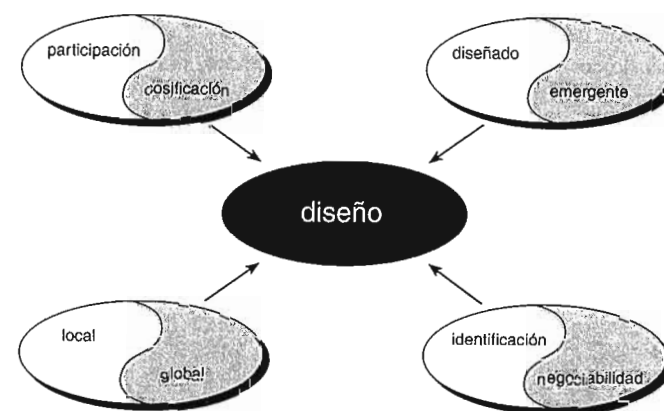


FIGURA 10.1. Cuatro dimensiones para el diseño de aprendizaje.

Participación y cosificación

He argumentado que la participación y la cosificación son dimensiones tanto de la práctica como de la identidad. Como tales, son dos vías para influir en el futuro, sea en la dirección de una práctica o en la trayectoria de una persona. En este sentido, la participación y la cosificación son dos aspectos complementarios del diseño que crean dos tipos de oportunidades para negociar significado:

- 1) nos podemos asegurar de que algunos artefactos estén en su sitio —instrumentos, planes, procedimientos, programas, currículos— para que el futuro se tenga que organizar alrededor de ellos;
- 2) también nos podemos asegurar de que las personas correctas estén en el lugar oportuno y en el tipo correcto de relación para hacer que ocurra algo.

Naturalmente, la participación y la cosificación se dan conjuntamente. El resultado es que el diseño no puede suponer simplemente una disyuntiva entre las dos. No podemos suponer que la cosificación se traducirá en una práctica sin problemas y la participación no se coordinará necesariamente lo suficiente para constituir un diseño. Esto sugiere el siguiente principio:

- ♦ *el diseño para la práctica siempre está distribuido entre la participación y la cosificación y su realización depende de cómo encajen estos dos aspectos.*

En consecuencia, el proceso de diseño supone decisiones sobre cómo distribuirlo entre la participación y la cosificación: qué cosificar, cuándo y en relación

con qué formas de participación; a quiénes implicar, cuándo y en relación con qué formas de cosificación. Mediante estas opciones, el diseño se convierte en un recurso para la negociación de significado. Todas estas opciones conllevan las concesiones de la participación y de la cosificación de las que ya he hablado: rigidez o adaptabilidad, parcialidad de las personas o ambigüedad de los artefactos, límites del alcance y de la movilidad o límites de la relevancia y la estabilidad de la interpretación, etc.

Lo diseñado y lo emergente

La práctica y la identidad tienen su propia lógica —la lógica del compromiso, de la mutua responsabilidad, de las trayectorias y los límites—, de la que el diseño no es más que un elemento estructurador. He argumentado que la estructura de la práctica es emergente, que es al mismo tiempo muy perturbable y elástica, que siempre se está reconstituyendo ante nuevos eventos. De manera similar, la estructura de la identidad surge del proceso de construir una trayectoria. Es este carácter emergente lo que da a la práctica y a la identidad su capacidad de negociar de nuevo el significado. En un mundo que no es predecible, la improvisación y la innovación son más que convenientes: son esenciales.

En consecuencia, la relación del diseño con la práctica siempre es indirecta. Se produce por medio de la definición continua de una empresa por parte de la comunidad que intenta su consecución. En otras palabras, la práctica no puede ser el resultado de un diseño, sino constituirle una respuesta a él:

- por ejemplo, un programa informático es el *resultado* de un diseño. Si no se ejecuta como se espera es que contiene algún error. Este error indica un diseño defectuoso basado en una especificación incompleta o inexacta o en la falta de un análisis detallado;
- en cambio, la práctica es (entre otras cosas) una *respuesta* al diseño. Las adaptaciones inesperadas del diseño son inherentes al proceso. No indican necesariamente una falta de especificación. En realidad, pueden indicar una respuesta sana que permita que un diseño se llegue a plasmar de una manera significativa en unas situaciones concretas (y siempre subespecificadas).

En este contexto, unas prescripciones de práctica cada vez más detalladas conllevan unos riesgos de sufrir un vuelco cada vez mayores, sobre todo cuando se vincula con ellas una forma de responsabilidad institucional. En realidad, la respuesta de satisfacer (o dar la apariencia de satisfacer) la prescripción puede entrar en conflicto de una manera esencial con las intenciones del diseño, como cuando unos estudiantes se centran más en el examen que en la asignatura o

cuando unos directivos se preocupan más por su cupo que por cuidar del negocio. Esto sugiere el siguiente principio:

- ♦ *existe una incertidumbre intrínseca entre el diseño y su realización en la práctica porque la práctica no es el resultado del diseño, sino una respuesta al mismo.*

En consecuencia, el reto del diseño no es una cuestión de librarse de lo emergente, sino de incluirlo y convertirlo en una oportunidad. Es equilibrar los beneficios y los costes de la prescripción y comprender las concesiones que supone especificar de antemano. Cuando se trata de diseñar para el aprendizaje, *más* no significa necesariamente «mejor». A este respecto, un diseño robusto siempre tiene un lado oportunista: siempre es —en un sentido que se debe definir cuidadosamente en cada caso— un diseño minimalista.

Lo local y lo global

He argumentado que, debido al alcance intrínsecamente limitado de nuestra participación, ninguna práctica es global en sí misma. Incluso cuando trata directamente con cuestiones globales (ya he dado el ejemplo de una oficina de la ONU), una práctica sigue siendo local desde el punto de vista del compromiso. Desde esta perspectiva, el diseño creará relaciones, pero no entre lo global y lo local, sino entre diversas localidades en su constitución de lo global. Ninguna práctica lo abarca todo. Ninguna práctica subsume a otra.

En consecuencia, diseñar para el aprendizaje no se puede basar en una división del trabajo entre aprendices y no aprendices, entre quienes organizan el aprendizaje y quienes lo llevan a cabo o entre quienes crean el significado y quienes lo ejecutan; no puede ser totalmente asumido por una comunidad separada directiva, educativa o formadora. Las comunidades de práctica ya intervienen en el diseño de su propio aprendizaje porque, en última instancia, decidirán lo que deben aprender, lo que hace falta para ser un participante de pleno derecho y cómo se deben introducir los principiantes en la comunidad (independientemente de cualquier otra formación que estos principiantes puedan recibir en otra parte). En consecuencia, siempre que se diseña un proceso, un curso o un sistema, es esencial que intervengan las comunidades de práctica afectadas.

Decir que las comunidades de práctica deben intervenir en el diseño de su propio aprendizaje no quiere decir que una perspectiva local sea intrínsecamente superior. Reconocer que las comunidades de práctica generarán su propia respuesta al diseño no implica que se deban abandonar a su propia suerte. En efecto, las comunidades de práctica no son más que una parte de las constelaciones

más amplias donde su aprendizaje es pertinente. Cada práctica es rehén de su propio pasado y de su propia localidad. En el proceso de organizar su aprendizaje, una comunidad debe tener acceso a otras prácticas. Diseñar para el aprendizaje siempre requiere nuevas conexiones entre localidades, conexiones que hacen justicia a la experiencia inherente de compromiso en la práctica y que, al mismo tiempo, reconocen su localidad intrínseca.

Esta compleja relación entre lo local y lo global se puede expresar mediante la siguiente paradoja del diseño:

- ♦ *ninguna comunidad puede diseñar totalmente el aprendizaje de otra.*

Y, al mismo tiempo:

- ♦ *ninguna comunidad puede diseñar totalmente su propio aprendizaje.*

En consecuencia, diseñar para el aprendizaje no puede separar claramente la concepción de la realización, la planificación de la aplicación; en cambio, debe intentar combinar distintos tipos de experiencias para que se alimenten mutuamente. Por lo tanto, un diseño no es básicamente una especificación (ni siquiera una subespecificación), sino un objeto limitáneo que actúa como artefacto de comunicación, en torno al cual las comunidades de práctica pueden negociar su contribución, su posición y su alineación.

Identificación y negociabilidad

Como proceso de colonización del tiempo y del espacio, el diseño requiere el poder de influir en la negociación de significado. Para tener algún efecto, debe conformar (o formar) comunidades y economías de significado. El proceso de diseño supone intrínsecamente la cuestión de cómo se distribuye el poder de definir, adaptar o interpretar el diseño. El diseño representa una perspectiva que puede ser más o menos compartida por los interesados. El proceso de diseño no conlleva intrínsecamente el privilegio de ciertas perspectivas a expensas de otras, pero este privilegio rara vez se puede evitar totalmente. Privilegiar supone un coste porque limita la negociación y crea fragmentación entre las partes.

El diseño es una estaca clavada en el suelo, algo ante lo que adoptar una postura. A este respecto, es una propuesta de identidad:

- 1) crea un foco para la identificación y posiblemente para la no identificación;
- 2) es un intento de adquirir la propiedad del significado y posiblemente de compartir esta propiedad.

Diseñar para el aprendizaje debe generar energía social al mismo tiempo que intenta dirigir esta energía. Debe establecer un marco de referencia, pero depende de que este marco sea negociable en la práctica. Este dilema se puede resumir como sigue:

- ♦ *el diseño crea campos de identificación y de negociabilidad que orientan las prácticas y las identidades de los interesados hacia diversas formas de participación y no participación.*

En consecuencia, el diseño puede invitar a la lealtad o puede tener suficiente con la simple conformidad; puede basarse en la participación o imponerse mediante la no participación. Puede buscar una identificación suficiente para centrar la energía en su realización o puede preferir ser menos dependiente de una inspiración extensamente compartida. Puede buscar una realización limitando la negociabilidad y negándose a compartir la propiedad de su significado o, al contrario, puede esforzarse por compartir esta propiedad y ofrecer a todos los interesados la negociabilidad suficiente para decidir cómo participar significativamente en el proceso.

Un espacio de diseño

Estas dimensiones son fundamentales porque reflejan la confrontación inevitable del diseño con cuestiones de significado, tiempo, espacio y poder y también porque no se pueden reducir las unas a las otras. La emergencia puede ser local (improvisación) o global (pautas). Localizar la toma de decisiones puede suponer que se comparta la propiedad del significado o impedir que se haga. Tratar con una dimensión puede ayudar con las otras, pero no evidencia la necesidad de enfrentarse a todas ellas. El hecho de elegir entre participación y cosificación no resuelve por sí mismo las cuestiones de autoridad, de conectar lo local y lo global o de equilibrar lo diseñado y lo emergente, aunque es un aspecto de abordar cada uno de estos retos.

Cada una de estas dimensiones supone unas concesiones y unos desafíos diferentes pero interrelacionados: presentan sus propias oportunidades y obstáculos y sus propios recursos y limitaciones. Un diseño dado conlleva opciones, invenciones y soluciones a lo largo de cada dimensión. En consecuencia, estas dimensiones definen un «espacio» de posibles enfoques para los problemas del diseño, donde un diseño dado se localiza por su manera de abordar cada dimensión. Por ejemplo, una reunión combina un grupo de personas con una agenda cosificada, se puede celebrar siguiendo la agenda de una manera más o menos estricta, puede depender de la experiencia local o puede invitar a contribuciones externas o puede basarse más o menos en la dirección de una persona.

La ventaja de esta multiplicidad de dimensiones distintas pero relacionadas es que abre el espacio de diseño desacoplando las cuestiones implicadas. Por ejemplo, las discusiones de las organizaciones en función de lo formal y lo informal suelen combinar estas dimensiones. Lo que es meramente local se suele llamar informal, aunque lo local puede estar extremadamente formalizado a su manera, como un equipo de fútbol fuera de horas, una pandilla que se reúne en los recreos o un grupo de lectura. De manera similar, lo que refleja el ámbito de las posiciones de autoridad se suele llamar formal aunque no siga unos cauces institucionales cosificados. Tener un espacio de posibilidades de diseño más rico permite enfoques más innovadores a los problemas. Por ejemplo, desacoplar las cuestiones de localidad y de globalidad de las cuestiones de autoridad puede hacer pensar en nuevas soluciones por las que las conexiones entre las localidades pueden evitar cauces jerárquicos.

Componentes

Al abordar estas dimensiones del diseño, una arquitectura de aprendizaje debe ofrecer medios para cada uno de los modos de afiliación introducidos en el capítulo 8. En realidad, al combinar estos tres modos podemos formar comunidades de aprendizaje como se decía en la coda II. Así pues, el desafío del diseño consiste en apoyar el trabajo del compromiso, la imaginación y la alineación. Aquí emplearé estos modos como los componentes infraestructurales básicos de una arquitectura de aprendizaje. Para cada uno presentaré algunos ejemplos de medios, como se resume en la figura 10.2 (obsérvese que estas listas son ilustrativas y no pretenden ser exhaustivas).

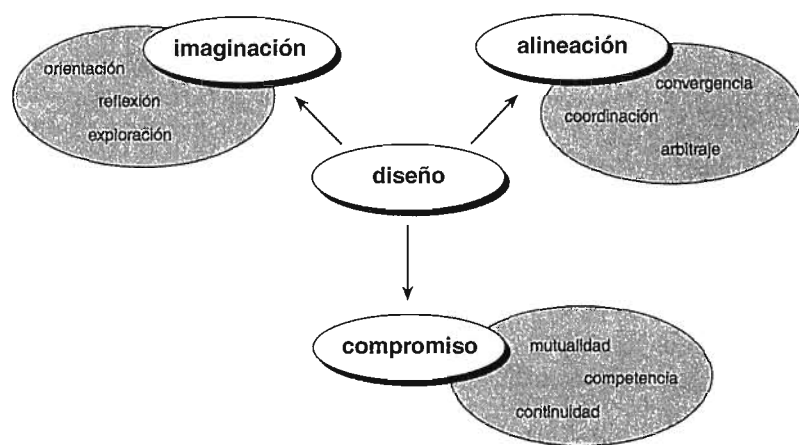


FIGURA 10.2. Tres infraestructuras del aprendizaje.

Medios para la participación

Apoyar el compromiso es apoyar la formación de comunidades de práctica con todas las advertencias previamente mencionadas sobre la capacidad de las intervenciones del diseño para hacerlo. Como contexto para el aprendizaje, el compromiso no es simplemente una cuestión de actividad, sino de construir comunidades, de inventiva, de energía social y de conocimiento emergente. Para apoyar estos procesos, una infraestructura de participación debe incluir medios de mutualidad, competencia y continuidad:

- *mutualidad:*
 - 1) *medios interactivos:* espacios físicos (y virtuales); tecnologías interactivas y medios de comunicación que amplíen el acceso mutuo en el tiempo y en el espacio; tiempo para la interacción y presupuestos para viajes;
 - 2) *tareas conjuntas:* cosas que hacer conjuntamente; disponibilidad para ayudar;
 - 3) *periferia:* encuentros limitáneos; maneras de afiliación en grados diversos, participación periférica, puntos de acceso; observación, encuentros casuales, puertas abiertas;
- *competencia:*
 - 1) *iniciativa y experiencia:* actividades que provocan la experiencia de compromiso; ocasiones para aplicar capacidades, idear soluciones y tomar decisiones; problemas que comprometen la energía, la creatividad y la inventiva;
 - 2) *responsabilidad:* ocasiones para emitir juicios y hacer evaluaciones mutuas; estilos reconocibles; negociación de empresas conjuntas;
 - 3) *instrumentos:* artefactos que apoyen la competencia; discursos, términos y conceptos; medios de delegación (por ejemplo, una automatización que permita a los profesionales centrarse en tareas más significativas);
- *continuidad:*
 - 1) *memoria cosificadora:* almacenes de información, documentación y rastreo; mecanismos de recuperación;
 - 2) *memoria participativa:* encuentros entre generaciones, sistemas de aprendizaje; trayectorias paradigmáticas; narraciones.

Medios para la imaginación

La posibilidad de compromiso es fundamental para aprender, pero puede ser limitada. Aunque las comunidades de práctica son lugares de aprendizaje, el aprendizaje que permiten no incluye necesariamente unas imágenes expansivas de la historia, de las posibilidades o de sistemas complejos en general. Hace falta imaginación para que el aprendizaje abarque un contexto más amplio y trabajo

con él. Para este fin, una infraestructura de imaginación debería incluir medios de orientación, reflexión y exploración:

- *orientación*:
 - 1) *situación en el espacio*: cosificación de constelaciones, mapas y otros instrumentos de visualización, espacios abiertos;
 - 2) *situación en el tiempo*: trayectorias a largo plazo, tradición, museos;
 - 3) *situación en el significado*: explicaciones, narraciones, ejemplos;
 - 4) *situación en el poder*: gráficos de organizaciones, transparencia de procesos;
- *reflexión*: modelos y representaciones de pautas; medios para establecer comparaciones con otras prácticas; retiros, tiempo libre, conversaciones, períodos sabáticos y otras interrupciones del ritmo;
- *exploración*: oportunidades e instrumentos para probar cosas; prever posibles futuros y posibles trayectorias; crear escenarios alternativos, ampliar límites, prototipos; juegos y simulaciones.

Medios para la alineación

La imaginación puede abrir las prácticas y las identidades más allá del compromiso, pero no es necesariamente eficaz para conectar el aprendizaje con empresas más amplias. Mediante la alineación, podemos aprender a producir efectos y contribuir a tareas que se definen más allá de nuestro compromiso. Para que esto sea posible, una infraestructura de alineación debe incluir medios de convergencia, coordinación y jurisdicción:

- *convergencia*:
 - 1) enfoque, causa o interés común; dirección, visión; comprensiones, credos, valores, principios compartidos;
 - 2) lealtad, liderazgo, fuentes de inspiración, persuasión;
- *coordinación*:
 - 1) *normas y métodos*: procesos, procedimientos, planes, fechas límite y horarios; división del trabajo; estilos y discursos;
 - 2) *comunicación*: transmisión de información, diseminación de la novedad, renegociación;
 - 3) *medios limitáneos*: prácticas limitáneas, correeduría, objetos limitáneos, apoyo a la multifiliación;
 - 4) *medios de retroalimentación*: recopilación de datos, explicaciones, medidas;

- *jurisdicción*: políticas, contratos, procesos debidos; mediación, arbitraje, resolución de conflictos; cumplimiento, distribución de autoridad.

Un marco de referencia para el diseño

Una arquitectura de aprendizaje no es un nuevo sistema de clasificación para medios ya existentes. La cuestión no es preguntarse, por ejemplo, a qué categoría corresponden las bases de datos técnicas. La cuestión es más bien proporcionar un marco de referencia para preguntar cómo cumple un diseño específico—incluso combinaciones de medios tradicionales como bienes inmuebles, tecnología de la información y estructuras de organización—los distintos requisitos de la arquitectura de aprendizaje. Así, dada una disposición espacial, un sistema de red o un currículo, la idea es poder preguntar cómo aborda este diseño las cuatro dimensiones y cómo proporciona medios que apoyen el compromiso, la imaginación y la alineación. Como he argumentado en la coda II, el compromiso, la imaginación y la alineación funcionan mejor en combinación, aunque sus demandas respectivas pueden chocar en ocasiones. En consecuencia, el reto consiste en posibilitar una combinación de los tres sin dejar que la necesidad de uno se satisfaga a costa de los otros dos.

Para ilustrar cómo se articulan los componentes con las dimensiones, en la matriz que se muestra en la figura 10.3 se presentan varias maneras en que los medios para el compromiso, la imaginación y la alineación abordan cada una de las cuatro dimensiones.² Por ejemplo, la cuestión local-global se puede abordar, respectivamente, por medio de la multifiliación, los mapas y las normas.

En los capítulos 11 y 12, emplearé el marco de referencia de una arquitectura de aprendizaje para discutir cuestiones de diseño orgánico y educativo. Obsérvese que mi objetivo no es proponer teorías orgánicas o educativas. No cubro los temas de una manera exhaustiva o sistemática y muchos de los comentarios que hago no tienen nada de originales. Lo que aquí tiene interés es formular algunas cuestiones orgánicas y educativas en función de un marco de referencia conceptual coherente que proporcione nuevas maneras de pensar sobre ellas. Este ejercicio pretende ilustrar los tipos de cuestiones y de perspectivas que se pueden derivar de esta teoría del aprendizaje.

2. Gracias a George Pòr por sugerir este ejercicio.

	Compromiso	Imaginación	Alineación
Participación/cosificación	combinarlas de una manera significativa en acciones, en interacciones y en la creación de historias compartidas	narraciones, jugar con formas, re combinaciones, supuestos	estilos y discursos
Diseñado/emergente	improvisación situada dentro de un régimen de responsabilidad	escenarios, posibles mundos, simulaciones, percibir nuevas pautas amplias	comunicación retroalimentación, coordinación renegociación, realineación
Local/global	multiafiliación, correduría, periferia, conversaciones	modelos, mapas, representaciones, visitas, excursiones	normas, infraestructuras compartidas, centros de autoridad
Identificación/negociabilidad	mutualidad por medio de la acción compartida, negociación situada, marginalización	nuevas trayectorias, empatía, estereotipos, explicaciones	inspiración, campos de influencia, reciprocidad de relaciones de poder

FIGURA 10.3. Tres infraestructuras del aprendizaje.

Las organizaciones son diseños sociales dirigidos a la práctica. En efecto, las organizaciones pueden hacer lo que hacen, pueden saber lo que saben y pueden aprender lo que aprenden mediante las prácticas que reúnen. En consecuencia, las comunidades de práctica son importantes para la competencia de una organización y para la evolución de esa competencia. Sin embargo, he argumentado que las comunidades de práctica difieren de las entidades institucionales a lo largo de tres dimensiones:

- 1) negocian su propia empresa, aunque en ocasiones pueden construir una respuesta que sigue reglas institucionales (capítulo 2);
- 2) surgen, evolucionan y se disuelven en función de su propio aprendizaje, aunque pueden hacerlo en respuesta a eventos institucionales (capítulo 3);
- 3) conforman sus propios límites, aunque en ocasiones estos límites pueden ser congruentes con límites institucionales (capítulo 4).

El contraste que aquí se detalla se da entre el diseño orgánico y la práctica vivida. Desde este punto de vista, existen dos perspectivas de una organización como Alinsu:

- 1) la *organización diseñada*, a la que en general llamaré institución para distinguirla de la organización tal como se vive en la práctica;
- 2) la *práctica* (o, más concretamente, la constelación de prácticas), que da vida a la organización y que suele ser una respuesta a la organización diseñada.

Los dos aspectos contribuyen a hacer que la organización sea lo que es. En efecto, la organización misma se podría definir como la interacción entre estos

dos aspectos. Además de a corporaciones como Alinsu, esta caracterización se aplica a organizaciones no lucrativas e incluso a subunidades como agencias, departamentos o unidades comerciales. También se podría aplicar a muchos campos científicos, organizaciones profesionales, religiones y partidos políticos que han institucionalizado su existencia.

Al explorar las relaciones del aprendizaje, el diseño y la práctica en las organizaciones, emplearé el marco de referencia introducido en el capítulo 10 con los siguientes objetivos:

- 1) repasar las cuatro dimensiones del diseño en el contexto del diseño de organizaciones;
- 2) observar algunos aspectos de este diseño orgánico desde la perspectiva de una arquitectura de aprendizaje basada en el compromiso, la imaginación y la alineación.

Obsérvese que mi discusión se centra en el diseño y en el aprendizaje, sin suponer una forma orgánica específica. Con frecuencia, las comunidades que tratan con el diseño de una organización son comunidades de práctica especializadas y, en este sentido, puede parecer que esté hablando de la dirección. Pero mi discusión no presupone esta división específica del trabajo; presupone un diseño dirigido a una constelación de prácticas, pero no la existencia de una comunidad de dirección separada de la que emanen decisiones y poder. Las organizaciones que estén configuradas de una manera distinta también se enfrentarán a las cuestiones que expongo.

Además, estas cuestiones son inherentes al diseño orgánico, independientemente de que la política de una organización sea benigna o áspera. Aunque hubiéramos logrado la paz en la tierra o fuéramos ángeles celestiales, la organización de las prácticas seguiría enfrentándose a estos desafíos. El hecho de que no seamos ángeles —de que las experiencias que tenemos de las organizaciones incluyan miedo, celos, codicia, control, acaparamiento, engaño y toda la gama de relaciones humanas propias de sus políticas— puede exacerbar las cuestiones que voy a tratar, pero no es su causa principal.

Dimensiones del diseño orgánico

En los cuatro apartados siguientes examinaré cuestiones de la práctica orgánica en función de las cuatro dimensiones del diseño presentadas en el capítulo 10:

- 1) participación y cosificación: los retos de la institucionalización;
- 2) lo diseñado y lo emergente: dos fuentes de estructura en las organizaciones;

- 3) lo local y lo global: combinar formas locales de conocimiento;
- 4) campos de identificación y de negociabilidad: las identidades institucionales como clave del aprendizaje en las organizaciones.

Participación y cosificación: los retos de la institucionalización

El diseño orgánico requiere un uso prudente de la institucionalización, es decir, de la producción de cosificaciones reflexivas como políticas, currículos, normas, roles, descripciones de trabajos, leyes, historias, afiliaciones, etc. Lo que se institucionaliza se hace público, es más fácil prestarle atención y puede cruzar mejor los límites, pero la institucionalización tiene un precio:

- la institucionalización crea puntos fijos en torno a los cuales negociar la alineación, pero tiende a solidificarse en la cosificación y a crear un impulso propio a medida que se invierten en ella diversas prácticas por sus propias razones;
- ofrece oportunidades para un cambio drástico porque puede reflejar perspectivas totalmente nuevas, pero tiene una capacidad limitada de mover el poder de la práctica;
- al viajar entre constelaciones, puede ofrecer material para la imaginación y puede aportar un sentido de lo global a diversas localidades, pero también puede engendrar alienación en la medida en que represente puntos de vista ajenos sin permitir negociabilidad;
- al abrir una economía pública de significado y crear compromisos cosificados a los que los participantes pueden hacer referencia, puede refrenar la dominación por parte de grupos de interés específicos, pero también se puede convertir en el instrumento de esta dominación;
- los procesos, las relaciones y las definiciones compartidas que se institucionalizan se prestan más al diseño, la dirección y la medida, pero la institucionalización consume energía. Requiere un mantenimiento continuo. Hacen falta prácticas para producirla, sostenerla, interpretarla, hacerla cumplir y mantenerla pertinente.

La institucionalización debe estar al servicio de la práctica. La práctica es donde las políticas, los procedimientos, las relaciones de autoridad y otras estructuras institucionales entran en vigor. La institucionalización en sí misma no puede hacer que ocurra nada. Las comunidades de práctica son el lugar del «verdadero trabajo». Sus prácticas son donde lo formal se apoya en lo informal, donde lo visible cuenta con lo invisible, donde lo oficial se encuentra con lo cotidiano. Diseñar procesos y políticas es importante, pero en última instancia es la práctica lo que produce resultados, no los procesos y las políticas. El reto con-

siste en apoyar el «saber hacer» de la práctica en lugar de reemplazarlo. Cuando falta institucionalización puede no haber material suficiente para unir la organización. A la inversa, una institucionalización excesiva paraliza la organización en la medida en que las prácticas acaben sirviendo al aparato institucional en lugar de lo contrario.

Entre las cuestiones derivadas de esta dimensión del diseño orgánico cabe incluir las siguientes:

- 1) ¿qué se debe institucionalizar y cuándo se debe contar con la participación?;
- 2) ¿qué formas de participación son necesarias para dar significado a la cosificación institucional?;
- 3) ¿en qué punto la institucionalización se convierte en una distracción o en una malversación de recursos?;
- 4) ¿dónde están los puntos de influencia para que las intervenciones de la organización puedan apoyar el aprendizaje en la práctica?

Lo diseñado y lo emergente: las organizaciones como estructuras duales

Dentro de una organización, con sus estatutos, su visión, sus estrategias y su estructura institucional, cada comunidad de práctica tiene su propia empresa autóctona, su propia visión, sus propias estrategias. He insistido en que ver la práctica como una respuesta al diseño, pero no como un resultado directo del mismo, no reduce la influencia del contexto institucional en las comunidades de práctica. Es indudable que muchas comunidades de práctica surgen en el proceso de dar existencia a un diseño institucional; incluso pueden deber su existencia al contexto institucional en el que surgen. Con frecuencia puede parecer, como ocurre con los tramitadores de solicitudes, que el contexto institucional provoca la producción de la práctica y dirige su historia. Sin embargo, incluso cuando la existencia de una comunidad de práctica es una respuesta a un mandato institucional, no es el mandato lo que produce la práctica, sino la comunidad.

La práctica y el diseño de carácter institucional son fuentes de estructuración por derecho propio. Interaccionan y se influyen mutuamente, pero mantienen su propia integridad como fuentes de estructura. Lo informal no carece de forma, pero su forma es emergente, reflejando la lógica de la improvisación inherente a la negociación de significado. En consecuencia, una organización es la reunión de dos fuentes de estructura: la estructura diseñada de la institución y la estructura emergente de la práctica:

- las instituciones definen los roles, los requisitos y la distribución de la autoridad, pero a menos que los roles institucionales se puedan plasmar

como identidades en la práctica, es improbable que puedan conectar con la conducción de asuntos cotidianos;

- las instituciones establecen relaciones de responsabilidad mediante estatutos, objetivos y sistemas de medidas, pero cada comunidad de práctica también define su propio régimen de responsabilidad. En realidad, es improbable que un sistema institucional de responsabilidad sea muy eficaz a menos que esté integrado en la definición de competencia de las comunidades de práctica que pretende alinear;
- las instituciones proporcionan un repertorio de procedimientos, contratos, reglas, procesos y políticas, pero las comunidades deben incorporar estos artefactos institucionales a sus propias prácticas para decidir en situaciones concretas lo que significan en la práctica, cuándo seguirlos y cuándo ignorarlos.

La tensión entre práctica e institución no se puede resolver de una vez por todas. En realidad, debe haber una cierta cantidad de libertad de maniobra entre ellas. Si la práctica de la tramitación de solicitudes no fuera distinta de la institución, el trabajo sería imposible. Siempre recuerdo una historia que oí de niño sobre unos aduaneros suizos que querían protestar por sus condiciones laborales pero no podían emprender legalmente una huelga tradicional por razones de seguridad nacional. En consecuencia, decidieron trabajar ateniéndose simplemente «al manual». Su protesta inteligente e irreproachable de impecable conformidad institucional paralizó por completo el sistema, con unas colas cada vez más largas de veraneantes exasperados, viajeros indignados y camioneros furiosos.

Lo esencial del diseño para el aprendizaje es hacer que las organizaciones estén preparadas para lo emergente sirviendo a la inventiva de la práctica y al potencial para la innovación inherentes a su estructura emergente. La institución y la práctica no se pueden fusionar porque son entidades diferentes. La relación entre ellas no es de congruencia, sino de alineación negociada. Y la alineación nunca está garantizada; constantemente se debe negociar de nuevo porque al ser de naturalezas diferentes se complementan mutuamente como fuentes de estructura.

Entre las cuestiones derivadas de esta dimensión del diseño orgánico cabe incluir las siguientes:

- 1) ¿cómo se puede hacer que el diseño sea mínimo y aun así garantizar una continuidad y una coherencia?;
- 2) ¿cuáles son los obstáculos para la sensibilidad ante lo emergente?;
- 3) ¿cuáles son las previsiones para renegociar el diseño bajo nuevas circunstancias?;

- 4) ¿cuáles son los mecanismos por los que se pueden percibir pautas emergentes?;
- 5) ¿cómo pueden las comunidades de práctica que se encargan de cuestiones emergentes devolver lo que aprenden a la organización?

Lo local y lo global: constelaciones de conocimientos

La mayoría de las organizaciones se encuentra más allá del alcance del compromiso de sus miembros. Pertenecemos a una organización comprometiéndonos con algunas de sus prácticas constitutivas. En consecuencia, es necesario comprender las organizaciones en función de relaciones entre localidades con sus propias perspectivas sobre su pertenencia a la organización, su propia interpretación de sus estatutos y sus propias formas de conocimiento.

He argumentado que una práctica nunca puede subsumir a otra. Como el alcance del compromiso mutuo está esencialmente limitado, extender nuestro ámbito siempre supone concesiones entre tipos de complejidad. Una perspectiva global renuncia a detalles de textura para destacar conexiones más amplias. Estos tipos de concesiones son inherentes al proceso de replanteamiento de una práctica en función de otra, como cuando los tramitadores rellenan informes de producción para contabilidad.

Incluso cuando las prácticas se hacen responsables de la organización como tal, siguen siendo locales en cuanto a la manera de tratar de lograr esa empresa. En otras palabras, prácticas como la dirección son formas de localidad como cualquier otra práctica. Deben adoptar como ámbito la institución, no la constelación de prácticas. La constelación en sí no es el ámbito de nadie porque nadie tiene un compromiso de ese alcance. En consecuencia, una constelación, incluso desde el interior, siempre se conoce en relación con formas específicas de compromiso y, por lo tanto, siempre se conoce de una manera parcial. En el nivel de la práctica nunca se puede lograr una perspectiva global de una constelación.

Naturalmente, ciertas visiones pueden tener más peso que otras. En corporaciones como Alinsu, la perspectiva de la dirección está claramente privilegiada en relación a la definición de la organización. Pero es importante no confundir los privilegios institucionales que obtienen ciertas perspectivas dentro de una economía de significado con unas cualidades intrínsecas supuestamente poseídas por esas perspectivas. Tener peso dentro de una economía de significado simplemente amplía el alcance de la influencia de una perspectiva; no hace que esta perspectiva sea intrínsecamente global.

Puede ser tentador imaginarse el diseño de una organización como una especie de paraguas: una estructura global en la cúspide, con unas prácticas bajo ella que están unificadas en virtud de estar debajo del mismo paraguas. En realidad, los diagramas de lo formal y lo informal casi siempre colocan lo formal

arriba y lo informal abajo. Sin embargo, es más exacto ver el diseño orgánico como un método por el que un conjunto de prácticas se administra a sí mismo como una constelación. En este sentido, el diseño de una organización no es tanto una estructura global como un objeto limitáneo. Conecta comunidades de práctica en una organización cruzando límites. No se sienta en la cima; se mueve entre medias. No unifica trascendiendo; conecta y desconecta. No impera; viaja para ser conformado y apropiado en el contexto de unas prácticas concretas.

A este respecto, es tan importante que el diseño cree canales de comunicación entre las prácticas como lo es crear abstracciones institucionales por las que las prácticas se puedan regir. El principio fundamental es conectar y combinar los diversos conocimientos que existen en una constelación de prácticas. En consecuencia, el reto del diseño orgánico no es encontrar el tipo de conocimiento que subsuma a todos los demás, sino, al contrario, coordinar múltiples tipos de conocimiento en un proceso de aprendizaje orgánico. Por lo tanto, compartir una visión es ser capaz de verse mutuamente además de prever objetivos comunes.

Entre las cuestiones derivadas de esta dimensión del diseño orgánico cabe incluir las siguientes:

- 1) ¿sirve el diseño orgánico como instrumento de comunicación?;
- 2) ¿ayuda a que las diversas formas de conocimiento implicadas en una constelación se reconozcan mutuamente?;
- 3) ¿son recíprocos los flujos de información?;
- 4) ¿existen formas de multifiliación que conecten lo local y lo global?;
- 5) ¿qué perspectivas están privilegiadas y cuáles están marginadas o son invisibles?

Campos de identificación y de negociabilidad

Una organización da lugar a campos de identificación y de negociabilidad. Incluso en el entorno orgánico más competitivo, agresivo y despiadado debe haber una identificación suficiente para que las personas discutan y maquinen en lugar de matarse entre sí. E incluso en las organizaciones más benignas existen perspectivas, intereses divergentes y motivos de disputa suficientes para que se deban abordar cuestiones de negociabilidad y de propiedad del significado.

El campo de identificación de una comunidad de práctica incluye las maneras en que organiza su afiliación interna además de las maneras en que puede afirmar su afiliación a la organización. Su campo de negociabilidad incluye el control que tiene sobre sus propias actividades, así como su capacidad de influir en el entorno

institucional con los significados que produce. Por ejemplo, el campo de negociabilidad de los tramitadores es, internamente, más bien invasivo en el sentido de que las reglas institucionales influyen mucho en su práctica. Pero no está completamente determinado en el sentido de que los tramitadores pueden organizar su propio flujo de trabajo durante la jornada, algo que valoran mucho. Externamente, su campo de negociabilidad está muy restringido y cerrado en el sentido de que los significados locales que producen apenas tienen efecto en la organización y en su relación institucional con ellos.

Los campos de identificación y de negociabilidad no son necesariamente congruentes. En las organizaciones, muchas personas pertenecen a lugares en los que no tienen ni voz ni voto y muchas tienen voz y voto en lugares a los que no pertenecen. Sin embargo, los dos campos están relacionados. El campo de la negociabilidad influirá en la dirección que las comunidades de práctica impriman a su lealtad. Influirá en la percepción que tienen sus miembros del alcance de su influencia y del ámbito de sus contribuciones. En consecuencia, influirá en lo que intenten comprender, en los problemas que traten de abordar y en cómo dirijan su inventiva. Influirá en lo que hagan con la información y los recursos que tengan disponibles y en la información y los recursos que deseen encontrar. Sobre todo, el campo de la negociabilidad influirá en aquello que les interesa porque pueden tener un efecto en ello. En consecuencia influirá en cómo definen su propia empresa en relación con los estatutos de la organización.

Modificar el campo de negociabilidad —es decir, hacer negociables cosas que no eran negociables o no se habían percibido como tales (y viceversa)— modifica lo que consideramos que está dentro de nuestro ámbito. Cuando algo se vuelve negociable, extiende nuestras identidades porque entra en el ámbito de aquello en relación con lo cual podemos hacer algo. Como transformación de la identidad, el aprendizaje que suponen estos cambios es profundo y no se puede anular fácilmente. Abrir y cerrar, encoger y extender o apretar y soltar un campo de negociabilidad pueden tener más efecto en el aprendizaje que la mayoría de los otros tipos de cambio o de programa. Esto es así independientemente de que la iniciativa para modificar un campo venga desde el interior o desde el exterior de una comunidad dada. En consecuencia, establecer y ajustar campos de identificación y de negociabilidad es un aspecto esencial del desarrollo de una organización.

Entre las cuestiones derivadas de esta dimensión del diseño orgánico cabe incluir las siguientes:

- 1) ¿cuáles son las fuentes de identificación que mantienen unida una organización?;
- 2) ¿cuáles son los obstáculos para expandir los campos de identificación?;

- 3) ¿cómo puede un diseño orgánico promover y distribuir la propiedad del significado?;
- 4) ¿por medio de qué procesos puede una comunidad modificar su campo de negociabilidad?

Organización, aprendizaje y práctica

En muchas organizaciones, el aprendizaje es el terreno del departamento de formación que con frecuencia se considera una función auxiliar. En su mayor parte, estas funciones de formación se centran en impartir cursos que están separados de las comunidades donde aquello de lo que tratan es pertinente. No es infrecuente que los principiantes se pasen semanas o meses en aulas de formación.

A este respecto, haríamos bien en sospechar de cualquier programa de formación que tenga una naturaleza puramente *extractiva*. Con esto quiero decir programas que «extraigan» requisitos, descripciones, artefactos y otros elementos de la práctica, los transformen en artefactos institucionales (cursos, manuales, procedimientos, etc.) y luego los desplieguen en forma cosificada, como si se pudieran desarraigar de las especificidades y del significado de la práctica. Este tipo de formación extractiva ignora un recurso valiosísimo del aprendizaje en una organización: la práctica misma.

En cambio, un método de formación *integrador* se centra en la práctica y busca «puntos de apoyo» en los que el diseño pueda basar el aprendizaje. Construir comunidades de aprendizaje y formar a los principiantes son dos objetivos que siempre van de la mano: no sólo son compatibles, sino que también son complementarios. Cuando la formación de los principiantes es una parte integral del aprendizaje de una comunidad de práctica, los encuentros generacionales engendran un proceso de reflexión que sirve tanto a los principiantes como a la comunidad. Este enfoque sugiere el siguiente conjunto de directrices generales:

- 1) interpretar el aprendizaje como un proceso de participación, sea para principiantes o para veteranos;
- 2) destacar el aprendizaje en lugar de la enseñanza encontrando puntos de apoyo para aprovechar las oportunidades de aprendizaje que brinda la práctica;
- 3) comprometer a las comunidades en el diseño de su práctica como lugar de aprendizaje;
- 4) dar a las comunidades acceso a los recursos que necesiten para negociar sus conexiones con otras prácticas y su relación con la organización.

Obsérvese que el problema no reside en el empleo de material de instrucción, de contextos especiales para el aprendizaje (como las aulas) o de especialistas que se centren en cuestiones de formación. Una comunidad de aprendizaje necesita recursos para crear un ritmo de compromiso, imaginación y alineación. Por ejemplo, si una comunidad de este tipo entrara en un aula para un período de reflexión intensificada, un escenario institucionalizado separado podría crear la discontinuidad necesaria para explorar nuevas relaciones y nuevas posibilidades.

De manera similar, reunir a gente de varias localidades para una sesión de formación puede ser una ocasión para crear una comunidad entre esas personas que, de no ser así, no tendrían muchas oportunidades de conocerse. Esta comunidad extendida, las relaciones que se crean y el intercambio de experiencias pueden acabar siendo más significativas que los contenidos de cualquier programa de formación. El valor de un marco institucionalizado para el aprendizaje suele residir tanto en su potencial para crear comunidades como en las intenciones pedagógicas de su currículo.

La cuestión no es que la formación en las aulas se deba evitar o que una función de formación sea inútil, sino que las dos complementan —y no sustituyen— al aprendizaje potencial inherente a la práctica. Existe una gran diferencia entre organizar una formación en el aula suponiendo que es la totalidad del evento de aprendizaje y ver el tiempo pasado en el aula como un recurso para la práctica de comunidades de aprendizaje que están a cargo de su propio aprendizaje. En relación a los principiantes, puede ser mejor intercalar momentos para compartir información y reflexionar y momentos de participación periférica en la práctica que «concentrar» toda la formación en el aula y llamar a eso aprendizaje. El primer enfoque fundamenta el aprendizaje en el aula en la práctica y hace que la comunidad participe en la integración en su práctica de la comprensión creciente de los principiantes.

A diferencia de un enfoque centrado en la formación, la noción de una arquitectura de aprendizaje convierte las cuestiones de aprendizaje en cuestiones de diseño orgánico. Eleva el aprendizaje desde su posición relegada como función secundaria para que sea el principio orgánico fundamental. En consecuencia, el principal objetivo no es diseñar cursos e impartirlos, sino desarrollar el potencial de aprendizaje de la organización. Para este fin, una arquitectura de aprendizaje combina infraestructuras de compromiso, imaginación y alineación en apoyo a las comunidades a aprendizaje, tal como se definían en la coda II.

Compromiso orgánico

Desde el punto de vista del compromiso orgánico, las comunidades de práctica son elementos fundamentales de una arquitectura de aprendizaje:

- en primer lugar, cuando unas personas construyen historias relacionadas con hacer algo conjuntamente, cualquier organización engendrará algunas comunidades de práctica, aunque tenga el hábito de destrozarlas indiscriminadamente. Las comunidades de práctica estarán ahí, se reconozcan o no;
- en segundo lugar, y más importante aún, las comunidades de práctica son activos de la organización que representan inversiones en un compromiso mutuo. El aprendizaje que encarnan constituye la competencia de la organización y el desarrollo de comunidades de práctica es esencial para desarrollar esa competencia.¹

Obsérvese que, al ser autoorganizadas por naturaleza, las comunidades de práctica normalmente tienen unas necesidades de organización bastante modestas. Estimularlas y nutrir las no exige mucho en cuanto a aparato institucional y recursos orgánicos (lugares y ocasiones para reunirse, un poco de dinero para viajes, tiempo para hacer cosas juntos, una sala institucional para tomar iniciativas). Con esto no quiero decir que no requieran energía, compromiso, trabajo o medios económicos para conseguir su objetivo y tampoco quiero decir que sea mejor ignorarlas o abandonarlas a su suerte;² lo que quiero decir es que están dirigidas por hacer y aprender y no por la política institucional.

Comunidades de práctica: el tejido social del aprendizaje

Las comunidades de práctica abarcan las cuatro dimensiones del diseño presentadas en el capítulo 10. En relación a los retos del diseño orgánico, su importancia se puede resumir como sigue:

- *negociación de significado*: en las comunidades de práctica, la participación y la cosificación están profundamente entrelazadas en una historia continua de práctica que se convierte en un recurso para continuar esta historia. En consecuencia, sus miembros están especialmente bien equipados para comprometerse con la negociación de significado. En realidad, decir poco puede significar mucho y cada acción remite a innumerables interpretaciones y negociaciones pasadas;

1. Si, como proponen los teóricos de las organizaciones C. K. Prahalad y Gary Hamel (1990), una organización se define en función de sus «competencias nucleares», entonces las constelaciones de comunidades de práctica que encarnan estas competencias son lo que otorga a una organización su identidad en función de lo que sabe hacer como tal (Snyder, 1996).

2. En realidad, los consultores para el desarrollo de comunidades Juanita Brown y David Isaacs (1995) afirman que la «comunidad festejadora» es fundamental para sustentar los compromisos que construyen comunidades.

- *conservación y creación de conocimiento*: como las comunidades de práctica se sustentan en la negociación de significado, se pueden adaptar a necesidades y oportunidades emergentes. Pueden conservar historias de aprendizaje como prácticas vivas, no sólo como libros y bases de datos. Por esta razón, también son el contexto ideal para garantizar que las nuevas generaciones de miembros estén preparadas para continuar su competencia en el futuro. He argumentado que una característica de las comunidades de práctica es que la experiencia personal y los regímenes de competencia interaccionan estrechamente y que la tensión de esa estrecha interacción, si se mantiene viva, produce nuevos conocimientos.

También he comentado que esta productividad se puede perder de dos maneras. La marginación suele separar la experiencia y la competencia creando una disyuntiva entre ellas (capítulo 9). A la inversa, la afiliación nuclear centrada en el interior tiende a hacerlas congruentes. En cualquiera de estos casos, la creación de conocimiento resulta perjudicada. Al mantener viva la tensión entre la experiencia y la competencia, las comunidades de práctica crean una forma dinámica de continuidad que conserva el conocimiento al tiempo que lo mantiene actualizado. Pueden encargarse de problemas antes de que se reconozcan institucionalmente. En consecuencia, las comunidades de práctica pueden hacerse responsables de la conservación de competencias antiguas y del desarrollo de otras nuevas, de la relevancia continua de artefactos, historias y rutinas, de la renovación de conceptos y técnicas y de la adaptación de empresas a nuevas circunstancias;

- *difusión de información*: la responsabilidad mutua derivada de procurar el logro de una empresa conjunta y las relaciones interpersonales construidas con el tiempo hacen que compartir información sea algo necesario, pertinente y adaptado. El resultado es que una nueva información adquirida por un miembro puede ser apropiada rápidamente por todos los demás.³ En las comunidades de práctica, la información supone comunicación porque forma parte de un proceso continuo de negociar significado. La información viaja a través de una comunidad de práctica con un ritmo, por unas razones y con unos efectos que reflejan ese proceso. Por lo tanto, las comunidades de práctica son nodos para la difusión, la interpretación y el empleo de información. Son nodos de comunicación. En consecuencia, suele ser útil tener comunidades de práctica que atraviesen otros tipos de localidad, como líneas de producto o funciones específicas,

3. Éste es el aspecto expresado en la teoría de redes por la noción de vínculos fuertes (Wellman y Berkowitz, 1988). Sin embargo, una comunidad de práctica es más que un simple nodo de vínculos interpersonales; refleja una historia compartida en torno a la cual se organizan estos vínculos.

para que el conocimiento viaje por el panorama de una manera natural. Por ejemplo, ya he comentado la utilidad de la afiliación simultánea a comunidades de práctica de compañeros de trabajo y de otro tipo con unas formas de competencia respectivamente complementarias y coincidentes (capítulo 2). Esta idea requiere que la multifiliación se eleve a principio orgánico;

- *núcleo de identidades*: centrarse en las comunidades de práctica no supone prestar menos atención a los individuos. Al contrario, supone un enfoque muy específico en las personas, pero no en las personas en abstracto. Es común decir que son las personas quienes marcan la diferencia en una organización, pero es menos común comprender esta perogrullada en términos de centrarse en lo que nos hace humanos, en lo que nos permite marcar diferencias: en el trabajo de negociar identidades inherente al conocimiento. Lo que aprendemos con la mayor dedicación es lo que posibilita la participación en las comunidades con las que nos identificamos. Funcionamos mejor cuando la profundidad de nuestro conocer se impregna de una identidad de participación, es decir, cuando podemos contribuir a conformar las comunidades que nos definen como conocedores.

Alinear el aprendizaje con el objetivo de una organización depende fundamentalmente de la lealtad de los participantes. Esta lealtad depende a su vez de las comunidades de práctica, donde su compromiso y sus identidades se constituyen mutuamente. En efecto, el tipo de dedicación personal y de energía social necesarios para el trabajo creativo no son una cuestión de conformidad institucionalizada o de afiliación abstracta; son una cuestión de comprometer las identidades de los participantes. Como el desarrollo de una competencia orgánica tiene que ver con la práctica, también tiene que ver con comunidades e identidades.⁴ A este respecto, tratar a las personas como miembros de comunidades de práctica no significa estereotiparlas, sino honrar el significado de su participación y valorar su afiliación como una clave de su capacidad de contribuir a la competencia de la organización. Ofreciendo un núcleo institucional para las comunidades de práctica que son esenciales para su competencia, una organización ayuda a sustentar los tipos de identidad que permiten a los participantes adoptar una responsabilidad activa en algún aspecto del aprendizaje de la organización.

4. Obsérvese que este problema se agudiza más por la desaparición de las formas de empleo muy estables. Si una organización no puede garantizar un empleo estable, debe crear lealtad garantizando el aprendizaje como vía a la obtención de empleo. En este contexto, la afiliación a algunas comunidades dinámicas de práctica que tengan importancia para la trayectoria profesional de un empleado se puede convertir en uno de los factores más importantes para hacer que un trabajo sea atractivo. Véase Waterman y otros (1994).

Las comunidades de práctica son activos de la organización porque constituyen el tejido social de su aprendizaje como organización. Sin embargo, al no ser entidades formales, son un activo que es fácil pasar por alto. Son activos orgánicos importantes independientemente de que estén contenidos dentro de una organización o de que vayan más allá de sus límites e independientemente de que definan sus empresas total o parcialmente dentro del contexto de la organización. En algunos casos, es precisamente su capacidad de cruzar líneas institucionales lo que las hace esenciales. En consecuencia, la capacidad de una organización de profundizar y renovar su aprendizaje depende de fomentar —o por lo menos de no impedir— la formación, el desarrollo y la transformación de comunidades de práctica, antiguas y nuevas.

Límites

He argumentado que la participación sostenida da lugar a unos límites. Estos límites son una señal de que las comunidades de práctica se están haciendo más profundas, de que sus historias compartidas dan lugar a diferencias significativas entre el interior y el exterior. Esto es lo que ocurre de una manera inevitable cuando se está produciendo un aprendizaje serio. Desde este punto de vista, los límites son inevitables y útiles. Definen una textura para unas identidades comprometidas, no para unas identidades vagas que flotan en el nivel de una organización abstracta e insondable. Cuando las comunidades de práctica se consideran en un contexto más amplio, sus límites las definen tanto como su núcleo. Los límites reflejan el hecho de que las personas y las comunidades siempre están comprometidas con el aprendizaje y de que ese aprendizaje crea vínculos. En este sentido, los límites son una señal de profundidad.

Dentro de una arquitectura de aprendizaje orgánico, vale la pena prestar atención a los límites de las prácticas. Al centrarnos en estas discontinuidades, podemos prever problemas de coordinación, comprender problemas de comunicación y llegar a esperar transformaciones a medida que personas y objetos viajen por el panorama social:

- centrarse en los límites ayuda a explicar eventos inusitados, conexiones que se establecen y no se establecen (aunque las personas estén muy próximas entre sí) e interpretaciones inesperadas de eventos, acciones, afirmaciones o documentos;
- los principiantes y las personas ajenas que intentan entrar en una comunidad se encuentran con los límites, por ejemplo, mediante una experiencia tan sencilla como la incapacidad de participar en una conversación o en una actividad;

- en los límites, ciertas cosas se pueden perder: pueden ser pasadas por alto o ser menospreciadas porque no forman parte de un régimen de responsabilidad establecido;
- por la misma razón, los límites pueden ser lugares difíciles de habitar en la medida en que las prácticas se centren en su propia competencia y (en el límite) no exista ningún régimen de competencia que afirme la experiencia propia como conocimiento. Pueden ser lugares de marginalidad donde se mantiene la separación a pesar de que exista algún compromiso mutuo.

Los límites son localizaciones importantes, pero no sólo porque pueden causar problemas. Las discontinuidades pueden ser tan productivas como las continuidades para la negociación de significado. Los límites son como fallas geológicas: son lugares de actividad volcánica. Permiten movimiento, liberan tensión; crean nuevas montañas; hacen temblar estructuras existentes:

- como los límites crean nuevas interacciones entre la experiencia y la competencia, son un recurso de aprendizaje por derecho propio;
- por la misma razón, es probable que sean un lugar de producción de conocimientos radicalmente nuevos. Son el lugar donde se puede esperar lo inesperado, donde se encuentran soluciones innovadoras o poco ortodoxas, donde la serendipidad es probable y donde las viejas ideas encuentran una nueva vida y las nuevas ideas se propagan;
- en el capítulo 4 he argumentado que los límites también son los lugares donde suelen empezar las nuevas prácticas. Los procesos limitáneos crean sus propias historias con el tiempo y, en su momento, surgen nuevas prácticas en los límites de las antiguas, con lo que se empiezan a conformar nuevas comunidades. Como antes, el valor de estas nuevas prácticas no siempre es fácil de reconocer porque se encuentran en la intersección de múltiples regímenes de competencia pero aún no están claramente definidas dentro de ninguno de ellos.

Como lugares de actividad de coordinación y traducción, los límites desempeñan un papel importante en la estructuración de la negociación de significado en una organización. Como las comunidades de práctica, los límites son lugares que cultivar para fomentar el aprendizaje (por ejemplo, mediante los diversos tipos de procesos limitáneos descritos en el capítulo 4).

También he argumentado que las organizaciones deben aprender a reconocer el valor de las personas cuya multifiliación les permite realizar funciones de correduría entre límites. Como es fácil que su utilidad sea pasada por alto —puede que su contribución no sea esencial para ninguna práctica concreta—,

suelen ser las primeras víctimas de los procesos de reorganización. La multiafiliación es una forma especialmente interesante de participación orgánica porque incorpora límites a una identidad y porque el correspondiente trabajo de conciliación produce una especie de resolución viva del límite. En consecuencia, es un proceso por el que el compromiso incluye cuestiones de localidad y de globalidad.

Profundidad y fragmentación

Está bastante claro que las organizaciones se deben interesar por la práctica para conseguir hacer algo, pero quizás esté menos claro por qué se deben interesar por las comunidades de práctica. Después de todo, la formación de comunidades de práctica puede suponer una desventaja en la medida en que su misma profundidad pueda parecer que fragmenta las organizaciones y que, en consecuencia, sea contraria al objetivo de formar una configuración más amplia y coherente. Y, en efecto, como las comunidades de práctica crean historias distintas que dan lugar a límites, pueden ser una fuente de fragmentación.

En una organización, el reto del compromiso exige un equilibrio entre la profundidad y la fragmentación. Como arquitectura de aprendizaje, una organización no se forma negando, evitando o proscribiendo límites. No obtiene coherencia mediante la mezcla de comunidades de práctica en una configuración amorfa y abstracta. Lo contrario de la fragmentación no es la homogeneización, que es una forma sospechosa de unidad. De todos modos, ¿quién quiere mezclas? ¿Y con qué fin? De algún modo, las mezclas siempre acaban privilegiando la perspectiva de la batidora. En cambio, las organizaciones se convierten en arquitecturas de aprendizaje estableciendo límites y gestionándolos como recursos de aprendizaje.

Es indudable que la noción de límite tiene connotaciones negativas porque tradicionalmente se ha considerado que, en las organizaciones, los límites reflejan una política que separa los grupos o los enfrenta entre sí. Las comunidades de práctica crean localidades y límites que no reflejan básicamente una política de la organización, sino que reflejan y conforman el aprendizaje de esa organización.⁵ Cuando los límites conllevan separación y desconexión, puede ser una buena idea luchar contra ellos; pero, cuando reflejan aprendizaje, es necesario comprender su valor.

Desde la perspectiva del aprendizaje, las comunidades de práctica y sus límites son al mismo tiempo activos y pasivos en la organización, aunque de maneras complementarias:

5. Para una discusión en términos psicológicos de diversos límites de las organizaciones, véase Hirschhorn y Gilmore (1992).

- por un lado, las comunidades de práctica son activos de aprendizaje por la profundidad del compromiso que desarrollan, pero la localidad del compromiso supone el pasivo de que las conexiones útiles que están más allá de los límites de una práctica dada pueden no ser claras o pueden no ser buscadas;
- por otro lado, gestionar cuidadosamente los límites fomentando los encuentros limitados ayuda a impedir que la profundidad de las comunidades evolucione hacia un estancamiento endogámico o hacia una fragmentación excesiva. En cambio, permite que la profundización cree nuevas oportunidades de aprendizaje.

Así pues, en el nivel del compromiso, la arquitectura de aprendizaje de una organización está compuesta de comunidades y de límites. Las comunidades de práctica duraderas son una señal de aprendizaje. La profundidad local que producen crea inevitablemente unos límites que, en consecuencia, también son una señal de aprendizaje. Pero, entonces, los límites mismos se convierten en oportunidades de aprendizaje y la riqueza de los procesos limitados también se convierte en una señal de aprendizaje. Esta constelación de prácticas en evolución define un panorama de continuidades y discontinuidades que conforman dinámicamente la capacidad de una organización para negociar el significado. En este panorama, tanto las continuidades creadas por las comunidades de práctica como las discontinuidades creadas por sus límites son activos de una organización y, como cualquier otro activo, también son pasivos potenciales.

Imaginación orgánica

Desde el punto de vista de la pertenencia a una organización, los tramitadores de solicitudes están más bien aislados y centrados en su propia práctica local. Tienen muy poco que ver con sus colegas (incluyendo los de la misma corporación) que realizan el mismo trabajo en otro lugar o emplean el mismo sistema informático y no pertenecen a ningún sindicato o asociación profesional. La tramitación de solicitudes no es más que un eslabón en un proceso de servicio más amplio, pero los tramitadores tienen muy poca conexión con la constelación de prácticas que se define por el proceso en su conjunto. Tienen muy pocos contactos con otras partes de la corporación (ventas, seguros) que sirven a los mismos clientes y, en consecuencia, no se suelen preocupar mucho por el servicio global que la compañía presta a un cliente determinado. Saben que la tramitación de solicitudes es esencial para el negocio de Alinsu, pero tienen poca conciencia de que, como comunidad de práctica, forman parte de una constelación que encarna y sustenta la competencia. Ni siquiera tienen conciencia de que su competen-

cia, individual y comunitaria, sea valorada, reconocida y gestionada como un activo de la compañía. El resultado es que no emprenden una reflexión sistemática sobre la naturaleza de la competencia a la que contribuyen, sobre lo que hace falta para garantizar su desarrollo futuro, sobre las conexiones que buscar dentro y fuera de la compañía y sobre sus propias trayectorias dentro de este contexto. Como su trabajo no cautiva su imaginación, su relación con Alinsu es básicamente distante, pasiva y monótona.

Como las organizaciones suelen estar más allá del alcance de nuestro compromiso, la imaginación desempeña un importante papel para trascender la fragmentación trayendo lo global a lo local y haciendo del aprendizaje un aspecto de la vida de la organización. En realidad, la cosificación misma de una organización activará la imaginación, independientemente de que el proceso de construir una imagen de la organización tenga algún fundamento o se base en meras suposiciones.

En consecuencia, las decisiones sobre qué cosificar públicamente en un diseño orgánico equivalen a decidir el material que estará disponible para que sea apropiado por medio de la imaginación. A este respecto, unos buenos candidatos son los aspectos de la vida de la organización que las comunidades de práctica no producen por sí mismas (porque estos aspectos están más allá de su ámbito), pero a los que necesitan tener acceso para definir su empresa de una manera fundamentada. Su posición dentro de constelaciones más amplias es uno de esos aspectos.

Incluso en el contexto de una organización, la mayoría de las comunidades de práctica están relacionadas con un gran número de constelaciones que reflejan diversas conexiones con la organización y con el mundo. Parte de la práctica de una comunidad consiste en negociar su posición en este nexo de constelaciones, algunas de las cuales están institucionalizadas y otras no. En la figura 11.1 se presentan algunos ejemplos de constelaciones potencialmente pertinentes a una organización y los efectos que tiene en la práctica el hecho de centrarse en esas constelaciones.

Las constelaciones como las que se presentan en la figura 11.1 representan aspectos de las prácticas de una organización que exigen diversos grados de atención en función de las circunstancias. Algunas de estas constelaciones están contenidas dentro de una organización y otras no; algunas están claramente cosificadas institucionalmente y otras no; pero todas son candidatas a la institucionalización si existe una percepción de que la organización debe prestar más atención a estos aspectos. El proceso de localizar la práctica por medio de la institucionalización de constelaciones tiene dos objetivos:

- 1) permite que la organización preste atención a ciertos aspectos de su estructura. Es ciertamente difícil que una organización canalice apoyos y recursos sustanciales hacia una constelación (y hacia lo que representa) a menos que esté cosificada de algún modo en la institución;

Ejemplo de constelación	Ejemplo de efecto en la práctica
<i>Unidad de organización</i>	Definir la afiliación orgánica, con frecuencia por medio de formas de responsabilidad institucional.
<i>Función común</i>	Coordinar y optimizar la función en toda una organización.
<i>Cliente común</i>	Comprender y abordar sistemáticamente el servicio total prestado.
<i>Proceso completo</i>	Mejorar un proceso de producción como un todo interconectando las prácticas.
<i>Competencia orgánica fundamental</i>	Nutrir y expandir la competencia, compartir conocimientos, persuadir a los principiantes.
<i>Disciplina profesional</i>	Apoyar la afiliación y la identidad profesional.
<i>Situación geográfica</i>	Aprovechar la proximidad y los encuentros causales.
<i>Raíces históricas comunes</i>	Compartir estilos y discursos.
<i>Intereses comunes</i>	Dedicarse a intereses de una manera sistemática.
<i>Emprego de medios o instrumentos</i>	Compartir trucos y consejos, participar en el diseño.

FIGURA 11.1. Ejemplos de constelaciones de organización.

- 2) institucionalizar constelaciones también permite que las comunidades de práctica constitutivas comprendan su papel en la constelación e integren en sus prácticas alguna responsabilidad en esos aspectos.

Cosificar constelaciones estructura los campos de la identificación y la negociabilidad porque proporciona nuevo material para situarse uno mismo y abre nuevas cuestiones a la negociación. Por ejemplo, con frecuencia se plantean conflictos y concesiones entre asuntos que chocan mutuamente; destacar el proceso puede chocar con destacar la competencia. Las exigencias a corto plazo de conseguir que se hagan las cosas pueden chocar con la necesidad a largo plazo de desarrollar una competencia y mantener actualizadas las prácticas de las comunidades implicadas. Si ni el proceso ni la competencia están gestionados institucionalmente como una constelación de prácticas por derecho propio, entonces es muy difícil que los participantes puedan resolver posibles conflictos de una manera sistemática o que puedan decidir cuánta energía deben invertir en ellos. De nuevo vemos aquí que la multifiliación es un principio orgánico, pero que se plasma en constelaciones en lugar de hacerlo en prácticas aisladas, es decir, que se plasma más en la imaginación que en el compromiso.

Gestionar un asunto como si fuera una constelación de prácticas —en lugar de un simple diseño de acción— comporta unos procesos de imaginación por los que las comunidades pueden abrir sus campos de identificación y de nego-

ciabilidad. Esto supone otorgar visibilidad a la constelación creando un foco social —una especie de «centro urbano», por así decirlo— para que las comunidades implicadas se puedan orientar hacia la constelación y hacia las restantes comunidades de ese contexto. No todo el mundo vive en el centro, pero éste es un lugar de actividad e identidad que aviva la imaginación suburbana. Este centro ayuda a organizar la manera en que las personas se mueven por la constelación: haciendo cosas conjuntamente, manteniendo conversaciones, desarrollando prácticas limitáneas y creando trayectorias personales. En consecuencia, la cosificación de la constelación se convierte en un objeto limitáneo en torno al cual las comunidades pueden emplear su imaginación para orientar su compromiso, reflexionar sobre lo que hacen y explorar nuevas vías para participar en la organización.

Debo reiterar aquí que, cuando hablo de «gestionar» un asunto, no quiero decir que existan necesariamente unas estructuras, unas prácticas y unas comunidades de dirección claramente definidas. Sólo quiero decir que el asunto de interés se cosifica institucionalmente identificándolo con una constelación de prácticas y que se convierte en un foco de recursos y responsabilidades. El diseño de una estructura gestora adecuada para una constelación dada —hasta qué punto centralizar o especializar las funciones de gestión o dirección— variará enormemente en función de la naturaleza de la constelación. Concretamente, las constelaciones institucionalizadas grandes o dispersas tendrán unas necesidades distintas a las de las pequeñas. De manera similar, aquellas cuyo propósito principal sea lograr o producir algo concreto pueden tener unas necesidades de gestión distintas a las de aquellas cuyo objetivo principal sea sustentar unas relaciones o una competencia. Sin embargo, sea cual sea la estructura diseñada, gestionar un asunto como una constelación significa que, mediante la imaginación orgánica, la «dirección» se puede convertir en una característica de toda una constelación vista como un sistema interconectado de prácticas, comunidades e identidades.

Alineación orgánica

Institucionalizar constelaciones es algo muy diferente a idear reglas para la práctica, como, por ejemplo, convertir en procedimiento el proceso de cálculo del impreso CDP (viñeta II y capítulo 9). En realidad, el impreso CDP era un medio de alineación porque permitía que los tramitadores hicieran lo que se esperaba que hicieran, pero acabó suprimiendo la inventiva y la experiencia del compromiso y evidenciando la necesidad de imaginación. Los procedimientos prescritos alinean la práctica con el resto de la organización, pero lo hacen limitando el alcance de la responsabilidad y localizando la actividad. En cambio, la

cosificación de constelaciones sitúa las acciones de una comunidad de práctica en un contexto más amplio. Tanto localizar como situar pueden fomentar la alineación, aunque de maneras diferentes:

- 1) *situar* nutre la imaginación y expande los campos de identificación y de negociabilidad para dar a las acciones un alcance más amplio;
- 2) *localizar* limita la imaginación e ignora el conocimiento derivado del compromiso para dirigir acciones.

El propósito de localizar es atomizar las prácticas para que cada localidad pueda tomar decisiones independientes. En cambio, situar tiende a crear ámbitos superpuestos entre las prácticas, por lo que la coordinación requiere comunicación y negociación.

Supongamos, por ejemplo, que una compañía quiere mejorar la entrega de un servicio o un producto. Centrarse en el proceso completo, desde el pedido hasta la entrega, es un buen enfoque. Pero, si las diversas comunidades de práctica implicadas están localizadas por el diseño y no forman una constelación muy unida, difícilmente se podrán hacer responsables de las ineficacias y los errores cuyas causas caigan fuera de su estrecho ámbito. A causa de esta desconexión, el proceso es muy poco eficiente y, por la misma razón, nadie se encuentra en la posición de hacer algo al respecto. En estos casos, es probable que institucionalizar la constelación definida por el proceso —y apoyar la formación de comunidades en torno a ella y a través de ella— sea una manera más eficaz de mejorarlo que reestructurarlo mediante otro sistema de localizar procedimientos que sea institucionalmente eficaz.

Localizar decisiones es un proceso de alineación unidireccional. Privilegia las perspectivas de quienes definen los procedimientos y oculta el conocimiento de quienes los aplican. Privilegiar determinadas perspectivas y formas de conocimiento puede simplificar la alineación reduciendo la necesidad de negociación. Pero incluso en los casos en que este privilegio sea necesario, se deberá entender como un coste, como una concesión. Al desviar el aparato, el discurso y el estilo institucional hacia unas prácticas concretas, lo que una organización gana en alineación lo pierde en participación e imaginación. Cede parte de su capacidad de combinar la cosificación institucional con la participación local, de encajar lo diseñado con lo emergente, de conectar lo global con lo local y de inspirar la identificación con la negociabilidad. Esta pérdida se traduce en una pérdida de sensibilidad a eventos locales y a condiciones cambiantes, de capacidad de reflexión, de riqueza en las interacciones, de intercambios de información significativa y de aprendizaje compartido. Una organización cuyo diseño refleje el privilegio de ciertas perspectivas y la marginación de otras siempre será menos de lo que podría ser. En cambio, una organización que funcione de una manera sufi-

cientemente coordinada, sin recurrir en exceso al privilegio, basará su desarrollo en una negociación intensiva del significado y seguramente será más dinámica y creativa.

Obsérvese que mi argumento no supone un *laissez-faire* o una falta de liderazgo. Es importante no reducir la cuestión de las perspectivas privilegiadas y marginadas a unas relaciones jerárquicas definidas por medio del diseño orgánico. Naturalmente, la autoridad institucional es un aspecto esencial de la negociabilidad, pero las dos no se deben fundir en una. Existe una diferencia entre otorgar autoridad institucional para la toma de decisiones y privilegiar algunas perspectivas mediante un diseño al tiempo que se margina a otras. Por ejemplo, en la oficina hay un buzón de sugerencias que los tramitadores nunca emplean, pero no porque teman o rechacen la autoridad de sus directivos, a la que aceptan sin dudar, sino porque no le ven el sentido. Han visto proyectos sencillos convertirse en complicados. Para ellos, su conocimiento, definido en sus propios términos, no tiene cabida en el diseño de la organización. En realidad, el buzón de sugerencias, con su silencioso cuadrado, solitario y vacío, es un símbolo permanente de la misma distancia que pretende salvar.

Una consecuencia más bien paradójica de la distinción entre privilegiar una perspectiva y la autoridad institucional es que quizá no sea tan importante el hecho de que una organización sea muy jerárquica desde el punto de vista de la autoridad institucional, el liderazgo y unas cadenas de mando bien definidas. Más importantes son las maneras en que el diseño, los discursos y los estilos institucionales ofrezcan recursos para negociar significados entre perspectivas.⁶ Como instrumentos de alineación, el liderazgo, la autoridad y las políticas tienen el potencial de convertirse en recursos para negociar significados en la misma medida en que pueden frustrar ese proceso. Y ahí es donde estriba la diferencia fundamental.

Comparar la alineación como negociación de significado con la alineación como abstracción institucional no es un argumento moral simplista contra la autoridad o la institucionalización. Más bien es un argumento basado en el apren-

dizaje en favor de unos diseños orgánicos participativos centrados en recursos para la negociación del significado. En última instancia, el aprendizaje de una organización reside en las oportunidades de negociar significado de una manera creativa. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es un proceso muy dinámico y sistémico donde la alineación mutua desempeña continuamente una función catalizadora. Este enfoque en la negociación del significado equivale a un enfoque en el potencial de generar nuevos significados que pueda tener una organización. No es un enfoque en el conocimiento entendido como un bien acumulado —como la capacidad de repetir el pasado—, sino en el aprendizaje, entendido como sistema social productor de nuevos significados.

6. El concepto de «negociación» empleado aquí no se debe interpretar exclusivamente en función de maquinaciones de la organización. Naturalmente, el aprendizaje está inevitablemente involucrado en la política de las organizaciones (Argyris y Schön, 1978; Senge, 1990). Pero la importancia de entender el aprendizaje de la organización en función de la negociación es más profunda que el simple clima político. Somos incapaces de decir lo que queremos decir no sólo porque intentamos engañar, ocultar o manipular (cosa que hacemos bastante a menudo) y no sólo porque tememos, desconfiamos o despreciamos (cosa que también solemos hacer). En un plano más fundamental, no decimos lo que queremos decir porque eso se debe negociar: es un proceso social, no sólo una afirmación. Ésta es la razón de que el aprendizaje en las organizaciones dependa de una manera tan esencial de las oportunidades para negociar significados.

La educación, en su sentido más profundo e independientemente de la edad en la que ocurra, se ocupa de la apertura de identidades, explorando nuevas maneras de ser que se encuentran más allá de nuestro estado actual. Mientras que la formación intenta crear una trayectoria entrante dirigida hacia la competencia en una práctica concreta, la educación debe esforzarse por abrir nuevas dimensiones para la negociación del yo. Coloca a los estudiantes en una trayectoria de salida dirigida hacia un amplio campo de posibles identidades. La educación no es meramente formadora: es transformadora.

En este capítulo argumentaré que las cuestiones relacionadas con la educación se deberían abordar, por encima de todo, en función de identidades y modos de afiliación (como se decía en la segunda parte) y sólo secundariamente en función de capacidades e información. Para plantear este argumento, adoptaré básicamente la misma estructura que en el capítulo anterior. De nuevo presentaré dos apartados principales que aplicarán el marco de referencia del capítulo 10:

- 1) en primer lugar emplearé las cuatro dimensiones del diseño allí presentadas para abordar cuestiones relacionadas con el diseño educativo;
- 2) luego emplearé el marco de referencia de los tres modos de afiliación y de las comunidades de aprendizaje para abordar la educación como un proceso de transformación de identidades.

Esta discusión no supone que la educación tenga lugar en los centros de enseñanza tal como los conocemos ni que la educación sea para los niños. En realidad, cuando la educación se concibe en función de la identidad, puede que ya no parezca tan buena idea concentrar la «educación» al principio de la vida. La formación de la identidad es un proceso que dura toda la vida y cuyos ritmos y eta-

pas cambian a medida que cambia el mundo. Desde esta perspectiva, no debemos concebir la educación únicamente en función de un período inicial de socialización en una cultura, sino concebirla, de una manera más fundamental, en función de los ritmos por los que las comunidades y los individuos se renuevan continuamente. En consecuencia, la educación se convierte en un proceso de desarrollo mutuo entre comunidades e individuos que va más allá de la mera socialización. Es una inversión de una comunidad en su propio futuro, pero no como una reproducción del pasado mediante la transmisión cultural, sino como la formación de nuevas identidades que puedan hacer progresar su historia de aprendizaje.

Dimensiones del diseño educativo

En la medida en que la educación suponga diseño, supone las cuestiones presentadas en el capítulo 10:

- 1) *participación y cosificación*: hasta qué punto cosificar el aprendizaje, su sujeto y su objeto;
- 2) *lo diseñado y lo emergente*: la relación existente entre enseñar y aprender no es una relación simple de causa y efecto;
- 3) *lo local y lo global*: las experiencias educativas se deben conectar con otras experiencias;
- 4) *identificación y negociabilidad*: existen múltiples perspectivas sobre el objetivo de un diseño educativo: su efecto en el aprendizaje dependerá de la medida en que estimulen las identidades de participación.

Cada uno de los apartados siguientes introduce un conjunto de concesiones y cuestiones relacionadas con la dimensión que se considera, con ejemplos extraídos principalmente de cuestiones educativas tradicionales.

Participación y cosificación: el aprendizaje como negociación

Una actividad tradicionalmente asociada con el diseño educativo es la codificación del conocimiento en una materia cosificada, por ejemplo, en forma de libro de texto o de currículo. Este tipo de cosificación educativa crea una etapa intermedia entre las prácticas y los estudiantes. Algunos ejemplos comunes son el empleo de categorías gramaticales para enseñar un idioma o el empleo de problemas verbales para conectar las matemáticas con situaciones cotidianas. A causa de este paso adicional, comprender la cosificación se convierte en un problema adicional que puede no existir en la práctica. En consecuencia, la cosifi-

cación es, en potencia, tanto una barrera como una ayuda para el aprendizaje. En otras palabras, cosificar tiene un coste pedagógico porque exige más trabajo —incluso puede que una nueva práctica— para comprender la cosificación misma.

Cosificar el conocimiento con fines educativos ofrece algo visible y fijo para que los principiantes se esfuercen por alcanzar una afiliación plena, pero no garantiza el acceso a las formas pertinentes de participación. En realidad, al reducir el conocimiento a elementos cosificados, la codificación del conocimiento puede crear la ilusión de una relación sencilla, directa y fácil entre los estudiantes como individuos y los elementos de una materia. Puede parecer que la cosificación extraiga el conocimiento de la práctica, evidenciando así la necesidad (y las complejidades) de la participación. Pero, aun así, el significado que acaba teniendo la materia en la vida de los estudiantes depende de las formas de participación que tengan a su disposición.

En la medida en que el conocimiento esté cosificado, descontextualizado o procedimentalizado, el aprendizaje podrá desembocar en una dependencia literal de la cosificación de la materia y, en consecuencia (como he argumentado en el capítulo 9), en una comprensión frágil con una aplicabilidad muy limitada. Esto se aplica especialmente cuando la entrega del conocimiento codificado se produce lejos de la práctica real, haciendo hincapié en la estructura educativa y en la autoridad pedagógica de una manera que no estimule la negociación. En consecuencia, como forma de diseño educativo, la cosificación del conocimiento no es en sí misma una garantía de que se produzca un aprendizaje pertinente o aplicable. En realidad, puede inducir a error porque los procesos de evaluación que refleja la estructura de un diseño curricular cosificado son circulares. Los estudiantes que establecen una relación literal con una materia pueden reproducir el conocimiento cosificado sin intentar apropiarse de su significado. Un proceso de evaluación será más informativo en relación con el aprendizaje que realmente se ha producido en la medida en que su estructura no refleje con demasiada exactitud la de la enseñanza y se acerque a la estructura del compromiso en la práctica real y a las formas de competencia inherentes e ella.

No estoy diciendo que la cosificación del conocimiento sea perjudicial. Codificar el conocimiento es un ejercicio útil, cuyo valor como instrumento de reflexión va incluso más allá de su propósito pedagógico. Lo que quiero decir es que el diseño educativo no trata principalmente de esa cosificación, sino que de una manera más fundamental trata de ponderar cuándo cosificar y cuándo basarse en la participación. Trata de equilibrar la producción de material cosificador con el diseño de formas de participación que proporcionen acceso a una práctica y dejen que la práctica misma sea su propio currículo, como se describe en el capítulo 3.

En este acto de equilibración, el interés se debe centrar principalmente en la negociación de significado y no en la mecánica de la transmisión y la adquisición de información. Naturalmente, en el aprendizaje interviene una mecánica en forma de procesos de percepción y memoria, desarrollo de automatismos y aptitudes, acumulación y procesamiento de información, estructuración de actividades y cambios de conducta. Pero, si bien la mecánica del aprendizaje debe tener su lugar, no tiene por qué ocupar el centro de la escena ni convertirse en el núcleo del diseño educativo:

- centrarse en la mecánica del aprendizaje a costa de los significados tiende a hacer que el aprendizaje mismo sea problemático porque lo cosifica como un proceso y cosifica a los participantes como estudiantes. Por ejemplo, aprender una palabra nueva es mucho más difícil si el objetivo es memorizarla en una lista en lugar de incluirla en alguna actividad significativa;
- en muchos casos, cuando los significados del aprendizaje se atienden debidamente, la mecánica se cuida de sí misma. En parte aprendemos a hablar una lengua con tanto éxito por medio de la inmersión porque nos centramos más en la experiencia del significado que en la mecánica del aprendizaje.

En la práctica, nos centramos en los significados que podemos negociar por medio del aprendizaje y son esos significados los que constituyen la fuente de la energía necesaria para aprender.

Entre las cuestiones derivadas de esta dimensión del diseño educativo cabe incluir las siguientes:

- 1) ¿en qué medida se debe cosificar una materia con fines educativos?;
- 2) ¿qué formas de participación son necesarias para dar significado a la materia?;
- 3) ¿hasta qué punto se debe cosificar el aprendizaje mismo como proceso?;
- 4) ¿en qué momento esta cosificación es más una distracción que una ayuda?;
- 5) ¿qué formas de participación se pueden diseñar que no requieran la cosificación de la materia más allá de lo que ya forma parte de la práctica?

Lo diseñado y lo emergente: enseñanza y aprendizaje

Centrarse en la enseñanza no es lo mismo que centrarse en el aprendizaje. La una no es una imagen especular del otro. En un contexto educativo, como el aula de una escuela o una sesión de formación, la cosificación del aprendizaje combinada con la autoridad institucional puede crear fácilmente la impresión de que la enseñanza es causa del aprendizaje. Pero el aprendizaje que realmente tie-

ne lugar no es sino una respuesta a las intenciones pedagógicas del contexto. La enseñanza no causa el aprendizaje; crea un contexto en el que éste se produce, como hacen otros contextos:

- el aprendizaje y la enseñanza no están intrínsecamente unidos. Gran parte del aprendizaje tiene lugar sin enseñanza y mucha enseñanza se desarrolla sin aprendizaje;
- en la medida en que la enseñanza y el aprendizaje se unan en la práctica, esta unión no es entre causa y efecto, sino entre recursos y negociación.

En otras palabras, la enseñanza no causa el aprendizaje: lo que se acaba aprendiendo puede ser o no lo que se ha enseñado o, en términos más generales, lo que pretendía enseñar la organización institucional de enseñanza. Aprender es un proceso emergente y continuo que puede usar la enseñanza como uno de sus muchos recursos de estructuración. A este respecto, los profesores y los materiales de enseñanza se convierten en recursos para el aprendizaje de maneras mucho más complejas que por medio de sus intenciones pedagógicas, una cuestión importante que volveré a tratar en breve.¹

Tradicionalmente, los debates pedagógicos se centran en disyuntivas como autoridad o libertad, enseñanza o descubrimiento, aprendizaje individual o aprendizaje en colaboración y dar clase o realizar experiencias prácticas. Pero la verdadera cuestión que subyace a todos estos debates es la interacción entre lo planificado y lo emergente. La enseñanza debe ser oportunista porque no puede controlar sus propios efectos. Oportunismo no significa *laissez-faire*. Lo que se discute no es la autoridad *per se*, sino la medida en que frustra la negociación de significado. En realidad, el *laissez-faire* también puede impedir la negociación cuando no se ofrece ninguna propuesta para organizarlo. Lo que importa es la interacción de lo planificado y lo emergente, es decir, la capacidad de la enseñanza y el aprendizaje de interaccionar mutuamente para convertirse en recursos estructuradores el uno para la otra.

Entre las cuestiones derivadas de esta dimensión del diseño educativo cabe incluir las siguientes:

- 1) ¿cómo podemos satisfacer el carácter emergente del aprendizaje?;
- 2) ¿cómo podemos minimizar la enseñanza para maximizar el aprendizaje?;
- 3) ¿qué tipo de ritmo y de cambios de enfoque permite que el aprendizaje y la enseñanza se potencien mutuamente?;

1. Brown y Duguid (1996) emplean la evocadora frase «conocimiento robado» para designar todo el conocimiento que los estudiantes extraen de sus profesores más allá de sus intenciones pedagógicas o a pesar de ellas.

- 4) ¿cómo podemos maximizar los procesos de negociación de significado posibilitados por esta interacción?

Lo local y lo global: de una práctica a otra

En la medida en que el diseño educativo genere sus propias prácticas, éstas tenderán a tener sus propios localismos, sus propios regímenes de competencia e incluso sus propios encuentros generacionales internos. Por ejemplo, el hecho de que un aula sea el resultado de un diseño educativo no garantiza que la relevancia de lo que allí se aprenda tenga un alcance más amplio que la relevancia de lo que se aprenda en cualquier otro lugar. En realidad, y como he argumentado en el capítulo 4, si las prácticas escolares se hacen independientes, dejan de apuntar más allá de sí mismas. El aprendizaje escolar no es más que aprendizaje de la escuela.

Desde esta perspectiva, aplicar lo que se ha aprendido en un aula se convierte en una cuestión de pasar de una práctica a otra. A este respecto, no existe tanta diferencia entre la escuela y el centro de tramitación de solicitudes. Los dos son prácticas locales que tienen unas relaciones específicas con el resto del mundo. El hecho de que cada contexto dé lugar a unas prácticas locales no significa que lo que aprenden los dos grupos en sus prácticas respectivas no tenga ninguna relevancia en ningún otro lugar. El aprendizaje en la práctica no es necesariamente estrecho ni excluyente. Al contrario, lo que aprenden los participantes en los dos contextos se convierte en parte de sus identidades y, por lo tanto, se extiende a otras esferas de su vida. Pero lo que significará este aprendizaje en el contexto más amplio de su vida —cómo se convertirá en un conocimiento que conforme sus trayectorias globales y su experiencia más amplia del mundo— sigue siendo, en ambos casos, una cuestión abierta.

He empezado diciendo que la formación se centra en unas prácticas concretas y que la educación tiene un alcance más amplio. En consecuencia, el diseño educativo se encuentra atrapado en una tensión entre lo local y lo global. En esta tensión, el reto consiste en equilibrar el alcance de la experiencia educativa y la localidad de la participación, la necesidad de desvincularse de la práctica y la necesidad de estar conectado con ella. El enfoque tradicional a este dilema se basa en la información: busca la generalidad en formulaciones más abstractas que tengan una gama más amplia de aplicabilidad y subsume otras prácticas bajo un programa educativo independiente y global. Pero este enfoque presenta un problema: confunde abstracción y generalidad. La capacidad de aplicar el aprendizaje de una manera flexible no depende de la abstracción de las formulaciones, sino de profundizar en la negociación de significado. Esto, a su vez, depende de comprometer las identidades en la complejidad de las situaciones vividas. Propongo que el problema de la generalidad no es sólo una cuestión de

Identidad

información; en un nivel más fundamental es también una cuestión de identidad porque la identidad es el vehículo que transporta nuestras experiencias de un contexto a otro.

Desde esta perspectiva, la importancia de las escuelas no reside sólo en el contenido de su enseñanza —gran parte del cual se puede adquirir igualmente en otras circunstancias—, sino también en los experimentos de identidad que puedan realizar los estudiantes mientras están allí. En consecuencia, las experiencias profundamente transformadoras que supongan nuevas dimensiones de identificación y de negociabilidad, nuevas formas de afiliación, multifiliación y propiedad del significado —incluso en un ámbito específico o estrechamente definido— tendrán más probabilidades de ser más significativas en función de las ramificaciones a largo plazo del aprendizaje que el seguimiento exhaustivo de un currículo amplio pero abstractamente general.

Entre las cuestiones derivadas de esta dimensión del diseño educativo cabe incluir las siguientes:

- 1) ¿cómo podemos ampliar el alcance de lo que se debe abarcar sin perder la profundidad del compromiso local?;
- 2) ¿cómo podemos crear vínculos con otras prácticas para que la educación no se convierta en algo aislado?;
- 3) ¿cómo podemos facilitar experiencias transformadoras que cambien la comprensión que tienen de sí mismos los estudiantes como aprendices y, en consecuencia, su capacidad de moverse entre prácticas y de aprender lo que necesiten allí donde se encuentren?

Identificación y negociabilidad: identidades de participación

Un diseño educativo se enfrenta a cuestiones de identificación y de negociabilidad en múltiples niveles. En la medida en que sea un proceso de colonizar el aprendizaje, de reclamar un territorio, de decidir qué tiene importancia y de definir el éxito y el fracaso, será un terreno en disputa. Como ocurre con el diseño orgánico, supone toda una constelación de prácticas, pero puede privilegiar de distinta manera las diversas perspectivas de unas comunidades concretas.

En este contexto, un diseño educativo compite con otras fuentes de identificación y de negociabilidad. Un problema del formato tradicional del aula es que está demasiado desconectado del mundo y es demasiado uniforme para apoyar formas significativas de identificación. Ofrece muy poca textura para negociar identidades: un profesor que sobresale y un grupo plano de estudiantes que aprenden lo mismo y al mismo tiempo. La competencia, despojada así de su complejidad social, equivale a complacer al profesor, a alzar la mano antes que los demás, a sacar buenas notas. Existe poco material con el que crear identida-

des diferenciadas localmente y ampliamente conectadas. En consecuencia, no nos debe sorprender que el patio de recreo tienda a convertirse en el eje de la vida escolar (y del aprendizaje escolar), que el aula misma se convierta en un mundo dual donde la enseñanza debe competir con el envío de mensajes y que algunos estudiantes busquen su identidad en la conducta subversiva o, simplemente, se nieguen a participar.²

Si un contexto institucional para aprender no ofrece nuevas formas de identificación y de negociabilidad —es decir, formas significativas de afiliación y formas potenciadoras de la propiedad del significado—, entonces reproducirá, básicamente, comunidades y economías de significado externas a él. No abrirá nuevas trayectorias de participación a menos que ya estén abiertas en algún otro lugar. En consecuencia, centrarse en un currículo institucionalizado sin abordar cuestiones relacionadas con la identidad significa correr el riesgo de servir únicamente a quienes ya tienen una identidad de participación en relación con el material impartido en otros contextos. Los otros deben estar dispuestos a abandonar su reivindicación de la propiedad del significado, mantener una relación literal con la información y vivir con ese tipo de identidad. En realidad, para muchos estudiantes, la escuela representa una disyuntiva entre una identidad significativa y el aprendizaje, una disyuntiva que crea un conflicto entre sus vidas sociales y personales y su compromiso intelectual en la escuela.³ En consecuencia, lo que parece ser una falta de interés en el aprendizaje puede que no refleje una resistencia al aprendizaje o una incapacidad para aprender. Al contrario, puede reflejar una sed genuina de un tipo de aprendizaje que comprometa la propia identidad en una trayectoria significativa y ofrezca alguna propiedad del significado. Para una institución centrada en la enseñanza en función de unas materias cosificadas aisladas de la práctica real, esta actitud se traducirá, simplemente, en una incapacidad para aprender.

Desde el punto de vista del aprendizaje, la identificación con una institución de aprendizaje o la alienación en relación con ella tendrá unos efectos más profundos que el éxito o el fracaso en la adquisición de los elementos de un currículo. Por ejemplo, muchos tramitadores de solicitudes comunican que su experiencia educativa era de marginación institucional. Sin embargo, las relaciones institucionales que encuentran en el trabajo no son tan diferentes. Cuando los estudiantes institucionalmente marginados dejan la escuela, el acceso a puestos de trabajo institucionalmente marginados como tramitar solicitudes en Alinsu encaja con lo que

2. Véanse en Eckert (1989) y Willis (1977) unos análisis de estas relaciones complejas entre el aprendizaje escolar y la formación de identidades.

3. Esta opción contrasta totalmente con la vida de los profesionales y científicos para los que el compromiso intelectual y la participación en comunidades sociales son lo mismo (Eckert, Goldman y Wenger, 1997).

han aprendido en la escuela. Simplemente extiende la trayectoria y la identidad institucional que la escuela les ha ofrecido.⁴

Entre las cuestiones derivadas de esta dimensión del diseño educativo cabe incluir las siguientes:

- 1) ¿con qué fuentes de identificación compete un diseño educativo y cuáles ofrece?;
- 2) ¿de qué economías de significado más amplias forma parte? ¿Qué tipos de economías de significado genera internamente? ¿Cómo se articulan unas y otras?;
- 3) ¿para quién constituye el diseño una oportunidad de construir una identidad de participación?;
- 4) ¿quién define el éxito y el fracaso y cómo se negocia esta definición entre las partes implicadas?

Educación e identidad: una arquitectura de aprendizaje

Para hablar de una arquitectura de aprendizaje que aborde algunas de las cuestiones acabadas de plantear, emplearé el marco de referencia presentado en el capítulo 10 con sus infraestructuras de compromiso, imaginación y alineación. Hablar del aprendizaje en función de estos modos de afiliación hace posible considerar los diseños educativos no sólo en función del seguimiento de un currículo, sino también, y en términos más generales, en función de sus efectos en la formación de identidades. Los estudiantes necesitan:

- 1) lugares de participación,
- 2) materiales y experiencias con los que construir una imagen del mundo y de sí mismos,
- 3) maneras de influir en el mundo y de hacer que sus acciones tengan importancia.

Desde esta perspectiva, el objetivo del diseño educativo no es apropiarse del aprendizaje e institucionalizarlo en un proceso diseñado, sino apoyar la formación de comunidades de aprendizaje como las descritas en la coda II.

Cuando las comunidades de aprendizaje son verdaderamente funcionales y están conectadas con el mundo de maneras significativas, se pueden diseñar eventos de enseñanza en torno a ellas como recursos para sus prácticas y como oportunidades para dar una mayor amplitud a su aprendizaje. De nuevo vemos

4. Véase en Eckert y Wenger (1994) una versión extendida de este argumento.

que existe una profunda diferencia entre ver el diseño educativo como la fuente o causa del aprendizaje y verlo como un recurso para una comunidad de aprendizaje.

Compromiso educativo

El primer requisito del diseño educativo es ofrecer oportunidades para el compromiso. Los estudiantes deben poder integrarse a comunidades de práctica en el proceso de abordar una materia. A diferencia de lo que ocurre en el aula, donde todo el mundo aprende lo mismo, los participantes en una comunidad de práctica contribuyen de varias maneras interdependientes entre sí, que se convierten en material para construir una identidad. Lo que aprenden es lo que les permite contribuir a la empresa de la comunidad y comprometerse con otros en torno a esa empresa. En realidad, así es como se desarrolla la mayor parte del aprendizaje fuera de la escuela y no sólo para los adultos, sino también para los niños: todos estamos comprometidos con la consecución de una empresa socialmente significativa y nuestro aprendizaje está al servicio de ese compromiso. Por lo tanto, nuestras comunidades de práctica se convierten en recursos para organizar nuestro aprendizaje y en contextos en los que manifestarlo por medio de una identidad de participación. Lo esencial de este tipo de participación como experiencia educativa es que la identidad y el aprendizaje se sirven mutuamente.

En lugar de desconfiar de las relaciones y los intereses sociales, como suelen hacer las instituciones de aprendizaje tradicionales, una comunidad de aprendizaje los incorpora como ingredientes esenciales del aprendizaje con el fin de maximizar el compromiso de sus miembros. Construir relaciones sociales complejas en torno a actividades significativas requiere unas prácticas genuinas en las que encargarse del aprendizaje se convierta en la empresa de una comunidad. Desde el punto de vista de la infraestructura, esto significa:

- 1) actividades que exijan un compromiso mutuo, tanto entre los estudiantes como con otras personas implicadas;
- 2) retos y responsabilidades que apelen al conocimiento de los estudiantes sin dejar de animarles a que exploren nuevos territorios;
- 3) una continuidad suficiente para que los participantes desarrollen unas prácticas compartidas y un compromiso a largo plazo con su empresa y con los demás.

Como decía antes, es más importante que los estudiantes tengan experiencias que les permitan encargarse de su propio aprendizaje que abarcar mucho material. Por lo tanto, un currículo se parecería más a un itinerario de experien-

cias de participación transformadoras que a una lista de materias. Con unos recursos suficientes, la práctica de una comunidad de aprendizaje puede ser lo bastante rica y compleja como para ser la fuerza impulsora de una educación completa.

Imaginación educativa

No basta con que la educación proporcione un lugar para el compromiso. Si el propósito de la educación no es simplemente preparar a los estudiantes para una capacidad específica, sino darles una idea de las posibles trayectorias disponibles en diversas comunidades, entonces la educación debe incorporar la imaginación como elemento esencial. Se debe dejar que los estudiantes exploren quiénes son, quiénes no son, quiénes podrían ser. Deben poder comprender de dónde vienen y a dónde pueden ir. Desde el punto de vista del diseño, es necesario apoyar los tres aspectos de la imaginación presentados en el capítulo 10:

- *orientación*: la imaginación educativa hace que nos situemos adquiriendo una perspectiva panorámica del paisaje y de nuestro lugar en él. Se refiere a otros significados, otros lugares, otros tiempos. Se refiere a direcciones y trayectorias. En este sentido, trata de la formación de la identidad como una imagen en expansión del mundo;
- *reflexión*: la imaginación educativa hace que nos veamos nosotros mismos y que veamos nuestra posición con unos ojos nuevos. Nos permite distanciarnos y poder ver de nuevo lo evidente. Nos hace ser conscientes de las múltiples maneras en que podemos interpretar nuestra vida. En este sentido, trata de la identidad como autoconciencia;
- *exploración*: la imaginación educativa también hace que no aceptemos las cosas como son, que experimentemos y exploremos posibilidades, que reinventemos nuestro yo y, con ello, que reinventemos el mundo. Hace que nos atrevamos a probar cosas realmente distintas, a abrir nuevas trayectorias, a buscar experiencias diferentes y a concebir distintos futuros. En este sentido, trata de la identidad como creación.

Naturalmente, la televisión, las revistas, los libros y los medios de comunicación en general ofrecen un material inagotable para la imaginación. Quizá sea precisamente el hecho de que ofrezcan material para la identificación por medio de la imaginación lo que hace que tengan tanto poder para fascinarnos y que compitan con tanto éxito con la escuela para captar la atención de los estudiantes. Pero, cuando la imaginación se ancla en una comunidad de aprendizaje,

puede llegar a formar parte de una identidad vivida y convertirse así en una fuerza activa en lugar de pasiva. Para una comunidad de aprendizaje, la imaginación es una manera de expandir la definición de su empresa.

No se puede insistir lo suficiente en que estos aspectos de la infraestructura de la imaginación son cuestiones de identidad, no sólo de información. La información por sí sola carece de sentido; se debe vincular con nuestra identidad para expandirla. De nuevo vemos —y esta vez desde el punto de vista de la imaginación— que es más importante que el contenido informativo de una experiencia educativa sea transformador de la identidad que no que sea «completo» en algún sentido abstracto. Esto es especialmente válido en un mundo donde es totalmente imposible llegar a conocer todo lo que se puede conocer, pero donde la identidad supone elegir qué conocer y convertirse en una persona para la que ese conocimiento sea significativo. Aprender es un proceso que dura toda la vida y que no se limita a los contextos educativos, aunque sí *está* limitado por el alcance de nuestra identidad. A este respecto, el objetivo de los diseños educativos debe ser poner en marcha este proceso de aprendizaje más amplio en lugar de sustituirlo.

Alineación educativa

Mediante el compromiso local y la imaginación panorámica, los estudiantes pueden adquirir una buena comprensión de su situación y, aun así, no poder encargarse de su destino en relación a un contexto más amplio. Para este fin, deben tener una experiencia de primera mano de lo que cuesta lograr algo a una escala más grande. ¿Cómo contribuye uno a una empresa de gran envergadura? ¿Cómo pueden sumarse las acciones locales para producir efectos de gran alcance? ¿Cuáles son los procesos de coordinación por los que diversos contribuidores convergen en una meta conjunta? ¿Cuáles son las demandas de la participación en el mundo hacia el que se supone que la educación debe llevar? ¿Cómo puede uno producir algún efecto en ese mundo? ¿Cuáles son las estructuras de poder por las que la alineación se legisla y se hace cumplir? ¿Cómo poder influir en alguna medida en ese contexto? ¿Cómo poder incorporarse a las diversas economías de significado con una oportunidad de encontrar un lugar razonable en ellas?

El diseño educativo debe hacer que las comunidades de aprendizaje se comprometan en actividades que tengan consecuencias más allá de sus límites para que los estudiantes puedan aprender qué hace falta para ser eficaces en el mundo. Una comunidad de aprendizaje ofrece oportunidades para explorar la alineación de diversas maneras:

- *procesos limitáneos*: una comunidad de aprendizaje debe expandir sus límites e interaccionar con otras comunidades de práctica. Pero, para ir más allá de la simple imaginación, estos contactos deben tener lugar en el curso de buscar una alineación para algún fin significativo;
- *experiencias de multifiliación*: una comunidad de aprendizaje debe articular la participación interna con la externa. Reunir múltiples formas de afiliación supone incluir el trabajo necesario de conciliación en la propia práctica y expandir así los propios horizontes;
- *estilos y discursos de constelaciones más amplias*: una comunidad de aprendizaje debe ser muy reflexiva cuando se apropie de los estilos y los discursos de constelaciones en las que espere tener algún efecto. La ciencia o la educación cívica se refieren tanto a discursos de alineación como a listas de hechos o técnicas;
- *participación institucional*: una comunidad de aprendizaje debe tener la oportunidad de intervenir en los órdenes institucionales en cuyo contexto define su empresa. Como decía antes, una gran parte del diseño educativo institucionalizado consiste en un aprendizaje de la identidad institucional.

Los problemas de la alineación abarcan toda una gama de cuestiones educativas, desde las relacionadas con la ortografía hasta las relacionadas con el poder político. Hoy más que nunca, los problemas de la alineación son fundamentales para la educación porque el alcance de nuestra interdependencia se expande, pero nuestras sociedades siguen estando fragmentadas. Para poder ejercer algún efecto en el mundo, los estudiantes deben aprender a encontrar maneras de coordinar múltiples perspectivas. Esta observación está bastante extendida. Lo que ya no se comprende tanto es que esta capacidad no es sólo una cuestión de información y de capacidad. No se trata de una cuestión técnica abstracta ni de un mero aprendizaje de los repertorios de múltiples prácticas; más bien es una cuestión de identidad, de situarse entre límites y encontrar maneras de ser en el mundo que puedan abarcar múltiples perspectivas contrapuestas en el curso de abordar cuestiones importantes. Ejercer esta clase de identidad es un resultado de participar en una comunidad de aprendizaje que se enfrenta a retos planteados por la alineación. Es uno de los aspectos más importantes de la educación dado el mundo en el que vivimos.

Recursos educativos

He argumentado que un diseño educativo no posibilita el aprendizaje cuando pretende sustituir al mundo y ser el único evento de aprendizaje. No puede ser un sistema cerrado que albergue un proceso de aprendizaje bien diseñado

pero aislado. Al contrario, debe intentar ofrecer unas conexiones densas con comunidades ajenas a su contexto.

Si se entiende que la educación desempeña una función distinta de la preparación para el compromiso en unas prácticas concretas, entonces puede ser útil tener unos contextos específicos dedicados a ello. Puede que estos contextos especializados deban ser distintos a otras formas de participación, pero no deben estar aislados de ellas. Para combinar el compromiso, la imaginación y la alineación, las comunidades de aprendizaje no pueden estar aisladas. Deben emplear el mundo que las rodea como un recurso de aprendizaje y ser un recurso de aprendizaje para el mundo.

Existen razones de todo tipo para resguardar a los principiantes de la intensidad de la práctica real, de las luchas de poder de la plena participación y, posiblemente, de abusos por parte de miembros ya establecidos. De manera similar, existen razones de todo tipo para resguardar a los veteranos de la ingenuidad de los principiantes y ahorrarles el tiempo y los problemas derivados de volver a repasar los fundamentos. Sin embargo, en el capítulo 6 he argumentado que el encuentro generacional no supone una simple transmisión de un patrimonio cultural, sino la negociación mutua de unas identidades que se integran en momentos históricos diferentes. Cuando los veteranos y los principiantes se dedican a prácticas separadas, pierden el beneficio de su mutua interacción.

Esta segregación, que es típica de la experiencia moderna de la juventud, es doblemente perjudicial. El joven no tiene la oportunidad de dedicar su energía a hacer avanzar la historia de una práctica y su ingenuidad desenfrenada no está sometida a la responsabilidad inherente a la participación en una práctica real:

- por un lado, los principiantes no se exponen directamente a la responsabilidad de una práctica ni a unos modelos vivos de unas trayectorias paradigmáticas. En consecuencia, su experiencia educativa se empobrece;
- por el otro, las prácticas no se benefician de la necesidad de reflexión que provoca el encuentro generacional. En consecuencia, las comunidades se ven privadas de las contribuciones del segmento potencialmente más dinámico, aunque inexperto, de sus miembros: el segmento que tiene más interés en el futuro.

Desde el punto de vista de la identidad, esta segregación crea un vacío. Las cuestiones generacionales relacionadas con la identificación y la negociabilidad se resuelven aisladamente. La propiedad local del significado no se expone ante unas economías más amplias. La identificación encuentra su material en las relaciones entre principiantes, es decir, los principiantes se ven obligados a inventar identidades y significados entre ellos. En este contexto pueden intentar cosas

bastante descabelladas, pero sus esfuerzos siguen siendo locales, aislados y sin mucho efecto en la historia. Sin un compromiso mutuo ni una responsabilidad entre generaciones, las nuevas identidades pueden ser invenciones imprevisibles e históricamente ineficaces.

En consecuencia, una función importante del diseño educativo es maximizar —y no evitar— las interacciones entre las generaciones para que entrelacen sus intereses en historias de práctica. Como decía antes, los profesores, los padres y otros educadores constituyen recursos de aprendizaje, pero no sólo mediante sus roles pedagógicos o institucionales, sino también (y quizá principalmente) mediante su propia afiliación a comunidades pertinentes de práctica. En otras palabras, toman parte en el encuentro generacional no tanto por el contenido específico de su pedagogía como por su estatus como miembros.

Si las funciones pedagógicas e institucionales de los educadores sustituyen por completo su capacidad de manifestar sus identidades como participantes en sus comunidades de práctica, pierden su recurso de enseñanza más poderoso. Por ejemplo, en muchas escuelas, la separación de la práctica adulta es exacerbada por los roles de los profesores como gestores de grandes aulas. Al adoptar este rol, los profesores no tienen muchas oportunidades para actuar como ellos mismos —es decir, como adultos— y, en consecuencia, como puertas de entrada al mundo adulto. En cambio, tienen que actuar constantemente como profesores, es decir, como representantes de la institución y defensores de las demandas curriculares, con una identidad definida por un rol institucional. De ahí que, desde el punto de vista de formar identidades de participación, la organización de la enseñanza tienda a ofrecer a los estudiantes unos contactos muy limitados con la adultez como identidad vivida.

Esta observación da pie a dos comentarios estratégicos. En primer lugar, los profesores necesitan «representar» sus comunidades de práctica en contextos educativos. Este tipo de autenticidad vivida aporta a la materia las preocupaciones, la sensación de propósito, la identificación y la emoción de la participación. Pero no he visto que esto se destaque mucho en nuestras escuelas. Sin embargo, para los estudiantes, éste es el tipo de acceso a la experiencia que necesitan para sentirse conectados con una materia. Este principio sugiere que ser un profesional en activo con una forma auténtica de participación podría ser uno de los requisitos más esenciales para enseñar.

En segundo lugar, es conveniente aumentar las oportunidades de establecer relaciones con los adultos en su rol de adultos, minimizando los aspectos institucionales de su papel como educadores. Lo que los estudiantes necesitan para desarrollar sus propias identidades es mantener contacto con una variedad de adultos que estén dispuestos a invitarles a relacionarse con su adultez. Con esto no quiero decir que los adultos deban actuar como modelos de una manera teatral. Lo importante no es ser ejemplar en un sentido idealizado —aunque al-

gunos ideales auténticos pueden ayudar—, sino actuar como miembros y comprometerse en el aprendizaje que la afiliación trae consigo para luego abrir formas de compromiso mutuo que se puedan convertir en una invitación a la participación.

En efecto, la mutualidad del compromiso es una mutualidad de aprendizaje. En el capítulo 3 he argumentado que, al ser la práctica básicamente un proceso de aprendizaje interactivo, permite a los principiantes insertarse en comunidades ya existentes. Lo que estimula el aprendizaje de los principiantes es el de los miembros adultos y de sus comunidades. En consecuencia, siendo estudiantes nos convertimos en educadores.

Si aprender es una cuestión de identidad, entonces la identidad en sí misma es un recurso educativo. Se puede aplicar mediante relaciones de mutualidad para abordar una paradoja del aprendizaje: si uno necesita una identidad de participación para aprender, pero necesita aprender para adquirir una identidad de participación, parece que no hay por donde empezar. En última instancia, abordar esta paradoja tan fundamental es la esencia de la educación. En el poder vivificador de la mutualidad reside el milagro de la paternidad, la esencia del aprendizaje, el secreto del encuentro generacional, la clave de la creación de conexiones entre límites de práctica: un frágil puente sobre el abismo, una leve violación de la ley, una pequeña demostración de confianza inmerecida. Es casi un teorema de amor que podamos abrir nuestras prácticas y comunidades a otras personas —ajenas o principiantes—, invitarlas a relacionarse con nuestras propias identidades de participación, dejarles ser lo que no son y así dar inicio a lo que no se puede empezar (الله).

Bibliografía

- Althusser, L., *Essays in Ideology*, Londres, Verso, 1984.
- Anderson, B., *Imagined Communities* [1983], Londres, Verso, 1991.
- Anderson, J. R., *The Architecture of Cognition*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1983.
- , «Cognitive psychology and intelligent tutoring», en *Proceedings of the Cognitive Science Society Conference* (Boulder, CO), Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1984, págs. 37-43.
- Argyris, C. y Schön, D. A., *Organization Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading, MA, Addison-Wesley, 1978.
- Armstrong, A. y Hagel, J., «The real value of on-line communities», en *Harvard Business Review*, mayo-junio de 1996, págs. 134-137.
- Attewell, P., «The deskilling controversy», en *Work and Occupations*, n° 14, 1987, págs. 327-346.
- Bandura, A., *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1977 (trad. cast.: *Teoría del aprendizaje social*, Madrid, Espasa-Calpe, 1987).
- Barley, S., «Technology, power and the social organization of work: toward a pragmatic theory of skilling and deskilling», en *Research in the Sociology of Organizations*, n° 6, 1988, págs. 33-80.
- Bateson, G., «A note on the double-mind - 1962», en D. Jackson (comp.), *Communication, Family and Marriage*, Palo Alto, CA, Science and Behavior Books, 1968.
- Benhabib, S., *Situating the Self: Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*, Nueva York, Routledge, 1992.
- Berger, P. y Luckmann, T., *The Social Construction of Reality*, Garden City, NY, Doubleday, 1966 (trad. cast.: *La construcción social de la realidad*, Madrid, H. F. Martínez de Murguía, 1986).
- Blau, P. (comp.), *Approaches to the Study of Social Structure*, Nueva York, Free Press, 1975.
- Blumer, H., *Society as Symbolic Interaction in Human Behavior and Social Process*, Boston, Houghton Mifflin, 1962.
- Bourdieu, P., *Outline of a Theory of Practice* [1972], Cambridge University Press, 1977.

- , *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste* [1979], Cambridge, MA, Harvard University Press, 1984 (trad. cast.: *La distinción*, Madrid, Taurus, 1998).
- , *The Logic of Practice* [1980], Stanford University Press, 1990.
- Bowker, G. y Star, L., «Knowledge and infrastructure in international information management: problems of classification and coding», en L. Bud-Frierman (comp.), *Information Acumen: The Understanding and Use of Knowledge in Modern Business*, Londres, Routledge, 1995.
- Braverman, H., *Labor and Monopoly Capital: The Degradation of Work in the Twentieth Century*, Nueva York, Monthly Review Press, 1974.
- Brown, J. S., «Research that reinvents the corporation», en *Harvard Business Review*, enero-febrero de 1991, págs. 102-111.
- Brown, J. S. y Duguid, P., «Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning and innovation», en *Organization Science*, n° 2, 1991, págs. 40-57.
- , «Stolen knowledge», en H. McLellan (comp.), *Situated Learning Perspectives*, Englewood Cliffs, NJ, Educational Technology Publications, 1996, págs. 47-56.
- Brown, J. S. y Isaacs, D., «Building corporations as communities: the best of both worlds», en K. Gozdz (comp.), *Community Building: Renewing Spirit and Learning in Business*, San Francisco, Sterling and Stone, 1995.
- Cain, C., «Becoming a non-drinking alcoholic: a case study in identity acquisition», documento de trabajo, Chapel Hill, University of North Carolina, Department of Anthropology, sin fecha.
- Caine, R. y Caine, G., *Making Connections: Teaching and the Human Brain*, Reading, MA, Addison-Wesley, 1994.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, Cambridge University Press, 1996.
- Clancey, W., *Situated Cognition: On Human Knowledge and Computer Representations*, Cambridge University Press, 1997.
- Comaroff, J., *Body of Power, Spirit of Resistance: The Culture and History of a South African People*, University of Chicago Press, 1985.
- Cook, S. N., *Part of What Judgement Is*, tesis doctoral, Cambridge, Massachusetts Institute of Technology, 1982.
- Cook, S. N. y Brown, J. S., «Bridging epistemologies: the generative dance between organizational knowledge and organizational knowing», documento de trabajo, Palo Alto, CA, Xerox PARC, 1996.
- Cook, S. N. y Yanow, D., «Culture and organizational learning», en *Journal of Management Inquiry*, n° 2, 1993, págs. 373-390.
- Daniels, A. K., «Invisible work», en *Social Problems*, n° 34, 1987, págs. 403-415.
- Darrouzet, C. y otros, *Rethinking «Distance» in Distance Learning*, Menlo Park, CA, Institute for Research on Learning, 1995.
- De Certeau, M., *The Practice of Everyday Life*, Berkeley, University of California Press, 1984.
- Derrida, J., *Marges de la philosophie*, París, Éditions de Minuit, 1972 (trad. cast.: *Márgenes de la filosofía*, Madrid, Cátedra, 1989).
- Dewey, J., *Human Nature and Conduct. An Introduction to Social Psychology*, Londres, Allen and Unwin, 1922.
- Drath, W. y Paulus, C., *Making Common Sense: Leadership as Meaning-Making in a Community of Practice*, Greensboro, NC, Center for Creative Leadership, 1994.
- Dreyfus, H. L., *What Computers Still Can't Do: A Critique of Artificial Reason* [1972], Cambridge, MA, MIT Press, 1992.
- , *Being-in-the-World, A Commentary on Heidegger's Being and Time, Division I*, Cambridge, MA, MIT Press, 1991.
- Durkheim, E., *The Division of Labor in Society* [1893], Nueva York, Free Press, 1984 (trad. cast.: *La división del trabajo social*, Barcelona, Planeta-De Agostini, 1985).
- Eagleton, T., *The Ideology of the Aesthetic*, Oxford, Blackwell, 1990.
- Eckert, P., *Jocks and Burnouts: Social Categories and Identity in the High School*, Nueva York, Teachers College Press, 1989.
- , *Variations as Social Practice*, Oxford, Blackwell, en prensa.
- Eckert, P., Goldman, S. y Wenger, E., «Transition from school to work: an apprenticeship in institutional identity», documento de trabajo, Menlo Park, CA, Institute for Research on Learning, 1994.
- Eckert, P. y McConnell-Ginet, S., «Think practically and act locally: language and gender as community-based practice», en *Annual Review of Anthropology*, n° 21, 1992, págs. 461-490.
- Eckert, P. y Wenger, E., «The school as a community of engaged learners», Menlo Park, CA, Institute for Research on Learning, informe n° 17.101, 1997.
- Edelman, G., *Bright Air, Brilliant Fire: On the Matter of the Mind*, Nueva York, Basic Books, 1993.
- Ehn, P., *Work-Oriented Design of Computer Artifacts*, Estocolmo, Arbetslivscentrum, 1988.
- Engeström, Y., *Learning by Expanding*, Helsinki, Orienta-Konsultit, 1987.
- Etzioni, A., *The Spirit of Community: The Reinvention of American Society*, Nueva York, Crown, 1983.
- Farley, M., *Personal Commitments*, San Francisco, CA, Harper & Row, 1986.
- Fish, S., *Doing What Comes Naturally: Change, Rhetoric and the Practice of Theory in Literary and Legal Studies*, Durham, NC, Duke University Press, 1989.
- Fisher, B. y Strauss, A., «Interactionism», en T. Bottomore y R. Nisbet (comps.), *A History of Sociology*, Nueva York, Basic Books, 1978.
- Foucault, M., *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences* [1966], Nueva York, Vintage, 1970 (trad. cast.: *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets, 1999).
- , *The Archaeology of Knowledge (and the Discourse on Language)* [1971], Nueva York, Pantheon, 1972.
- , *Discipline and Punish: The Birth of the Prison* [1975], Nueva York, Vintage, 1979 (trad. cast.: *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Madrid, Siglo XXI, 2000).
- , *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*, Nueva York, Pantheon, 1980.
- Fraser, N., «What's critical about critical theory? The case of Habermas and gender», en S. Benhabib y D. Cornell (comps.), *Feminism as Critique: On the Politics of Gender*,

- Minneapolis, University of Minnesota Press, 1984 (trad. cast.: *Teoría feminista y teoría crítica*, Valencia, Institució Alfons el Magnànim, 1990).
- Garfinkel, H., *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1967.
- Garner, J., *The Political Dimension of Critical Psychology: An Elucidation of, and a German-English Glossary of, the Concepts in Foundation of Psychology*, Berlín, Free University, Diplomarbeit, 1986.
- Gee, J. P., *The Social Mind: Language, Ideology and Social Practice*, Nueva York, Bergin and Garvey, 1992.
- Gibson, J., *The Ecological Approach to Visual Perception*, Nueva York, Houghton Mifflin, 1979.
- Giddens, A., *Capitalism and Modern Social Theory: An Analysis of the Writings of Marx, Durkheim and Max Weber*, Cambridge University Press, 1971 (trad. cast.: *El capitalismo y la moderna teoría social*, Barcelona, Idea Books, 1998).
- , *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*, Berkeley, University of California Press, 1979.
- , *The Constitution of Society*, Berkeley, University of California Press, 1984.
- , *The Consequences of Modernity*, Stanford University Press, 1990 (trad. cast.: *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza, 1999).
- , *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Stanford University Press, 1991 (trad. cast.: *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*, Barcelona, Península, 1997).
- , *Politics, Sociology and Social Theory: Encounters with Classical and Contemporary Social Theory*, Stanford University Press, 1995 (trad. cast.: *Política, sociología y teoría social: reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo*, Barcelona, Paidós, 1997).
- Gilligan, C., *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1982.
- Goerner, S., *Chaos and the Evolving Ecological Universe*, Luxemburgo, Gordon & Breach, 1994.
- Goffman, E., *The Presentation of Self in Everyday Life*, Garden City, NY, Doubleday, 1959 (trad. cast.: *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Madrid, H. F. Martínez de Murguía, 1987).
- Gramsci, A., *The Modern Prince and Other Writings*, Nueva York, International, 1957.
- Habermas, J., *The Theory of Communicative Action*, Boston, Beacon, 1984 (trad. cast.: *Teoría de la acción comunicativa*, 2 vols., Madrid, Taurus, 1999).
- Harvey, D., *The Condition of Postmodernity*, Oxford, Blackwell, 1989.
- Hebdige, D., *Subculture: The meaning of Style*, Londres, Routledge, 1979.
- Heidegger, M., *Being and Time* [1927], Nueva York, Harper & Row, 1962 (trad. cast.: *Tiempo y ser*, Madrid, Tecnos, 2000).
- Henriques, J., Hollway, W., Urwin, C., Venn, C. y Walkerdine, V., *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*, Londres, Methuen, 1984.
- Hirschhorn, L. y Gilmore, T., «The new boundaries of the "boundariless" company», en *Harvard Business Review*, mayo-junio de 1992, págs. 104-115.
- Hochschild, A. R., *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*, Berkeley, University of California Press, 1983.
- Hock, D. W., *The Chaordic Century: The Rise of Enabling Organizations*, University Park, IL, Governors State University Consortium and The South Metropolitan College/University Consortium, 1995.
- Holmes, S., *The Anatomy of Antiliberalism*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1993 (trad. cast.: *Anatomía del antiliberalismo*, Madrid, Alianza, 1999).
- Holzkamp, K., *Grundlegung der Psychologie*, Frankfurt, Campus, 1983.
- , «Critical psychology and overcoming of scientific indeterminacy in psychological theorizing», en R. Hogan y W. H. Jones (comps.), *Perspectives in Personality*, Greenwich, CT, JAI Press, 1987.
- Hutchins, E., *Cognition in the Wild*, Cambridge, MA, MIT Press, 1995.
- Jackall, R., *Moral Mazes: The World of Corporate Managers*, Oxford University Press, 1988.
- Jacobs, J., *Systems of Survival: A Dialogue on the Moral Foundations of Commerce and Politics*, Nueva York, Random House, 1992.
- Johnson, M., *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*, University of Chicago Press, 1987 (trad. cast.: *El cuerpo en la mente*, Madrid, Debate, 1991).
- Jordan, B., «Cosmopolitan obstetrics: some insights from the training of traditional midwives», en *Social Science and Medicine*, n° 28, págs. 925-944.
- Kanter, R. M., *Men and Women of the Corporation*, Nueva York, Basic Books, 1977.
- Kauffman, S., *The Origins of Order: Self-Organization and Selection in Evolution*, Oxford University Press, 1993.
- Latour, B., «Visualization and cognition: thinking with eyes and hands», en *Knowledge and Society*, n° 6, 1986, págs. 1-40.
- Latour, B. y Woolgar, S., *Laboratory Life: The Social Construction of Scientific Facts*, Beverly Hills, CA, Sage, 1979 (trad. cast.: *La vida en el laboratorio: la construcción de los hechos científicos*, Madrid, Alianza, 1995).
- Lave, J., *Cognition in Practice*, Cambridge University Press, 1988 (trad. cast.: *La cognición en la práctica*, Barcelona, Paidós, 1991).
- , *Tailors Apprenticeship: The Political Relations of Everyday Life and Learning*, Cambridge University Press, en preparación.
- Lave, J. y Wenger, E., *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, 1991.
- Lave, J., Duguid, P., Fernandez, N. y Axel, E., «Coming of age in Birmingham: cultural studies and conceptions of subjectivity», en *Annual Reviews in Anthropology*, n° 21, 1992, págs. 257-282.
- Leonard-Barton, D., *Wellsprings of Knowledge: Building and Sustaining the Sources of Innovation*, Boston, Harvard Business School Press, 1995.
- Leont'ev, A. N., «The problem of activity in psychology», en J. Wertsch (comp.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, Armonk, NY, M. E. Sharpe, 1981.
- Lévi-Strauss, C., *Structural Anthropology* [1958], Nueva York, Basic Books, 1963 (trad. cast.: *Antropología estructural*, Barcelona, Paidós, 1995).
- Linde, C., *Life Stories: The Creation of Coherence*, Nueva York, Oxford University Press, 1993.

- Lukács, G., *History and Class Consciousness: Studies in Marxist Dialectics* [1922], Cambridge, MA, MIT Press, 1971 (trad. cast.: *Historia y conciencia de clase*, 2ª ed., Barcelona, Grijalbo Mondadori, 1978).
- Lyotard, J. F., *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1984 (trad. cast.: *La condición postmoderna*, 4ª ed., Madrid, Cátedra, 1989).
- Martin, J., *Cultures in Organizations: Three Perspectives*, Stanford University Press, 1992.
- Marx, K., *The Economic and Philosophic Manuscripts of 1844*, Nueva York, International, 1844 (trad. cast.: *Manuscritos: economía y filosofía*, Madrid, Alianza, 1999).
- , *Capital: A Critique of Political Economy*, Nueva York, International, 1967 (trad. cast.: *El capital*, Alcobendas, Alba, 1999).
- Maturana, H. R. y Varela, F., *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*, Reidel, Dordrecht, 1980.
- Mead, G. H., *Mind, Self and Society*, University of Chicago Press, 1934 (trad. cast.: *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductivismo social*, Barcelona, Paidós, 1999).
- Mendoza-Denton, N., *Chicana/Mexicana: Identity and Linguistic Variation*, tesis doctoral, Stanford University, Department of Linguistics, 1997.
- Moore, D., «On the idea of community of practice», documento de trabajo, White Plains, NY, Nynex Science and Technology, 1994.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H., *The Knowledge-Creating Company*, Nueva York, Oxford University Press, 1995.
- Oakeshott, M., *Experience and Its Modes* [1933], Oxford, Blackwell, 1971.
- Ong, A., *Spirits of Resistance and Capitalist Discipline: Factory Women in Malaysia*, Albany, State University of New York Press, 1987.
- Orr, J., *Talking about Machines: An Ethnography of a Modern Job*, Ithaca, NY, Cornell University Press, 1996.
- Ortner, «Theory in anthropology since the sixties», en *Comparative Studies in Society and History*, n° 26, 1984, págs. 126-166.
- Packer, M., «Hermeneutic inquiry into the study of human conduct», en *American Psychologist*, n° 40, 1985, págs. 1.081-1.093.
- Papert, S., *Mindstorm*, Nueva York, Basic Books, 1980.
- X Parson, T., *The Structure of Social Action*, Nueva York, Free Press, 1962 (trad. cast.: *Estructura de la acción social*, 2 vols., Barcelona, Guadarrama, 1968).
- Piaget, J., *The Construction of Reality in the Child*, Nueva York, Basic Books, 1954 (trad. cast.: *La construcción de lo real en el niño*, 2ª ed., Barcelona, Crítica, 1989).
- Polanyi, M., *The Tacit Dimension*, Magnolia, MA, Peter Smith, 1983.
- Prahalad, C. K. y Hamel, G., «The core competencies of the corporation», en *Harvard Business Review*, n° 68, 1990, págs. 79-91.
- Rheingold, H., *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*, Nueva York, Harper Perennial, 1993 (trad. cast.: *La comunidad virtual: una sociedad sin fronteras*, Barcelona, Gedisa, 1996).
- Rousseau, J. J., *Emile, ou, de l'éducation* [1964], París, Garnier Frères, 1762 (trad. cast.: *Emilio, o de la educación*, Madrid, Alianza, 1997).
- Schön, D. A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Nueva York, Basic Books, 1983.
- Senge, P. M., *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Nueva York, Doubleday, 1990 (trad. cast.: *La quinta disciplina*, Barcelona, Granica, 1993).
- Skinner, B. F., *About Behaviorism*, Nueva York, Knopf, 1974 (trad. cast.: *Sobre el conductismo*, Barcelona, Planeta-De Agostini, 1986).
- Snyder, W., *Organization, Learning and Performance: An Exploration of the Linkages between Organization Learning, Knowledge and Performance*, tesis doctoral, Los Ángeles, University of Southern California, 1996.
- Star, S. L., «The structure of ill-structured solutions: boundary objects and heterogeneous distributed problem solving», documento de trabajo, Irvine, University of California, Department of Information and Computer Science, 1989.
- , «Layered space, formal representations and long-distance control: the politics of information», documento de trabajo, Irvine, University of California, Department of Information and Computer Science, 1990a.
- , «The sociology of the invisible: the primacy of work in the writing of Anselm Strauss», documento de trabajo, Irvine, University of California, Department of Information and Computer Science, 1990b.
- Star, S. L. y Griesemer, J., «Institutional ecology, "translations" and boundary objects: amateurs and professionals in Berkeley's museum of vertebrate zoology, 1907-1939», en *Social Studies of Science*, vol. 19, Londres, Sage, 1989, págs. 387-420.
- Starr, P., *The Social Transformation of American Medicine: The Rise of a Sovereign Profession and the Making of a Vast Industry*, Nueva York, Basic Books, 1982.
- Strauss, A., *Mirrors and Masks: The Search for Identity*, Glencoe, IL, Free Press, 1959.
- , «A social world perspective», en *Studies in Symbolic Interaction*, n° 1, 1978, págs. 119-128.
- Suchman, L., *Plans and Situated Actions: The Problem of Human-Machine Interaction*, Cambridge University Press, 1987.
- Sullivan, L., *Imagining Communities, Imagining Selves: Constructing Japanese Americanness in a San Joaquin Valley City*, tesis doctoral, Irvine, University of California, 1993.
- Sylwester, R., *A Celebration of Neurons: An Educator's Guide to the Human Brain*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development, 1995.
- Tönnies, F., *Gemeinschaft und Gesellschaft* [1887], East Lansing, Michigan State University Press, 1957 (trad. cast.: *Comunidad y asociación*, Barcelona, Edicions 62/Península, 1979).
- Turner, S., *The Social Theory of Practices: Tradition, Tacit Knowledge and Presuppositions*, University of Chicago Press, 1994.

- Valli, L., «Becoming clerical workers: business education and the culture of femininity», en M. Apple y L. Weis (comps.), *Ideology and Practice in Schooling*, Filadelfia, Temple University Press, 1985.
- Van Maanen, J., «The smile factory: work at Disneyland», en P. Frost, L. Moore, M. Louis, C. Lundberg y J. Martin (comps.), *Reframing Organizational Culture*, Newbury Park, CA, Sage, 1991.
- Van Maanen, J. y Barley, S., «Occupational communities: culture and control in organizations», en *Research in Organizational Behavior*, n° 6, 1984, págs. 287-365.
- Vygotsky, L. S., *Thought and Language*, Cambridge, MA, MIT Press, 1934 (trad. cast.: *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós, 2000).
- , *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1978.
- Waterman, R., Waterman, J. y Collard, B., «Toward a career-resilient workforce», en *Harvard Business Review*, n° 72, 1994, págs. 87-95.
- Weber, M., *Wirtschaft und Gesellschaft* [1922], Berkeley, University of California Press, 1978 (trad. cast.: *Economía y sociedad*, 10ª ed., México, Fondo de Cultura Económica, 1993).
- Weick, K., *Sensemaking in Organizations*, Thousand Oaks, CA, Sage, 1995.
- Wellman, B. y Berkowitz, S. D., *Social Structures: A Network Approach*, Cambridge University Press, 1988.
- Wenger, E., *Artificial Intelligence and Tutoring Systems: Computational and Cognitive Approaches to the Communication of Knowledge*, San Francisco, Morgan Kaufmann, 1987.
- Wenger, E., *Toward a Theory of Cultural Transparency: Elements of a Discourse of the Visible and the Invisible*, tesis doctoral, Irvine, University of California, Department of Information and Computer Science, 1990.
- Wertsch, J., *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, Armonk, NY, M. E. Sharpe, 1981.
- , *Vygotsky and the Social Formation of Mind*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1985 (trad. cast.: *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós, 1995).
- Whalen, J., «Conversation analysis», en E. F. Borgatta y M. L. Borgatta (comps.), *The Encyclopedia of Sociology*, Nueva York, Macmillan, págs. 303-310.
- Wheatley, M., *Leadership and the New Science: Learning about Organization from an Orderly Universe*, San Francisco, CA, Berrett-Koehler, 1995 (trad. cast.: *El liderazgo y la nueva ciencia*, Barcelona, Granica, 1997).
- Whyte, W., *Street Corner Society: The Social Structure of an Italian Slum*, University of Chicago Press, 1943.
- Williams, R., *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*, Nueva York, Oxford University Press, 1976.
- Willis, P., *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Nueva York, Columbia University Press, 1977.
- , «Cultural production is different from cultural reproduction is different from social reproduction is different from reproduction», en *Interchange*, n° 12, 1981, págs. 48-67.
- Winograd, T. y Flores, F., *Understanding Computers and Cognition: A New Foundation for Design*, Norwood, NJ, Ablex, 1986 (trad. cast.: *Hacia la comprensión de la informática y la cognición*, Barcelona, Editorial Hispano Europea, 1989).
- Wittgenstein, L., *Philosophical Investigations*, Oxford, Blackwell, 1953 (trad. cast.: *Investigaciones filosóficas*, Barcelona, Crítica, 1988).
- Zuboff, S., *In the Age of the Smart Machine: The Future of Work and Power*, Nueva York, Basic Books, 1984.

Índice analítico y de nombres

Abarcar límites, *véase* Correduría

Abstracción, 140

concreción, y, 72

cosificación, como, 84, 94, 166

institucional, 293, 302, 308-309

práctica, y, 100, 157, 172

Véase también Generalidad

Acceso:

información, a la, 207, 217, 244, 248, 250, 254, 265-266

práctica, a la, 130-132, 150, 153, 196-197, 215, 227, 283

Véase también Periferia

Acción:

nivel de análisis, como, 31, 159

negociación de significado, como, 77-79, 84

Véase también Negociación de significado

Actuación, *véanse* Producción; Niveles de calidad

Adolescencia, 141 n., 191 n., 202, 253 n., 324-325 n.

Adopción de significado, 246-247, 254 n.

Adquisición del lenguaje, 247

Véase también Discurso

Aduaneros, 291

Adultos como modelos, los, 325-326

Afiliación, 24, 33, 34-35 n., 100-101, 150, 173, 202, 235-236, 251, 253-254, 299, 299 n., 325

identidad, e, 190-192, 299

modos de, 35 n., 215-223, 253-254, 282-286

reproducción, *véase* Generación

Véanse también Afiliación; Multiafiliación

Afinidad, 34, 239, 254

Agencia, 30, 31, 35, 35 n.

Agregación, nivel de, 253-254, 256

Ajenas, personas, *véanse* Principiante; No participación

Alcance:

ámbito, del, 250, 279, 294, 303-309

compromiso, del, 143-144, 159, 165-166, 216-217, 249, 292, 316-317

identidad, de la, 221-222, 223-224, 238, 262-264, 322, 323

teoría, de la, 20

Véanse también Límite; Fragmentación;

Local y global; Tiempo y espacio

Alcohólicos Anónimos, 226 n.

Alienación, 245-246, 248-249, 266, 289

Véase también No participación

Alineación, 221-223, 229-230, 233, 253-254

aprendizaje, y, 262-264, 272

- diseño, y, 284, 285, 306-309, 322-323
 identidad, e, 239-240, 249-250
Véanse también Discurso; Energía, social
 Alinsu, 32, 37-38 n., 69, 79-80, 106-107, 128, 157, 288
 Althusser, Louis, 36 n.
 Ambigüedad, 111-112, 264
 cosificación, de la, 90, 143-144, 278
 Análisis, *véase* Nivel de análisis
 Anderson, Benedict, 224 n., 225 n.
 Anderson, John R., 20 n., 95 n.
 Antropología, 29, 154 n., 248
 Apoyo, puntos de, 295
 Aprendizaje, 28-29, 123-133, 173-174, 194-198, 260-261, 269-272, 283-284, 294, 308-309, 322, 323, 326
 activos, 300-303
 arquitectura, 275-276, 285-286, 296, 302
 comunidades de, 259-265, 295-296, 319-322
 durante toda la vida, 311-312, 322
 enseñanza, y, 295-296, 314-316
 indicadores, 303
 teoría, 19-22, 23, 27-28, 286
 Véanse también Economía de significado; Energía, social; Organizaciones; Perspectiva; Enseñanza
 Apropiación, 245-246, 247, 248, 249, 252, 254
 Argyris, Chris, 21 n., 308 n.
 Ariel, 38, 41-57
 Armonía, 104, 113, 183-184, 256-257
 Armstrong, Arthur, 238 n.
 Arquitectura, conceptual, 275-276
 Véase también Aprendizaje
 Artefacto, *véase* Cosificación
 Asunción de significado, 228, 248
 Attewell, Paul, 234 n.
 Aula:
 estructura, 19, 26, 27, 218, 296, 320
 separación de la práctica, 295-296, 325
 Véanse también Escuela; Formación
 Autoridad, 285, 308
 Véase también Negociabilidad
 Bach, Johann Sebastian, 93
 Bandura, Albert, 21 n., 133 n.
 Barley, Steve, 35 n., 234 n.
 Bateson, Gregory, 252 n.
 Benhabib, Seyla, 35 n., 167 n., 257 n.
 Berger, Peter, 36 n.
 Berkowitz, Stephen, 35 n., 101 n., 298 n.
 Bicicleta, montar en, 95, 175
 Blau, Peter, 30 n.
 Blumer, Herbert, 31 n.
 Bourdieu, Pierre, 32 n., 36 n., 126 n., 243 n.
 Bowker, Geoff, 139 n.
 Brainstorming, 246
 Braverman, Harry, 234 n.
 Brown, John Seely, 15, 21 n., 110 n., 177 n., 237 n., 315 n.
 Brown, Juanita, 297 n.
 Buzón de sugerencias, 308
 Cain, Carol, 226 n.
 Caine, Geoffrey, 276 n.
 Caine, Renata, 276 n.
 Calidad, *véase* Niveles de calidad
 Cambio, 76, 123-124, 129, 289, 291, 294-295
 Véase también Generación
 Caos y orden, 127-128, 128 n., 276
 Véase también Diseño, y emergencia
 Capacidades y competencia, 64, 171-172, 260, 265-266, 311, 313
 Véase también Significado, y mecánicas
 Catadores de vino, 97
 Categoría, social, 182, 188-190, 202-203, 234, 237
 Véase también Nivel de análisis
 Cerebro, 75, 118, 125
 Chaiklin, Seth, 32 n.
 Ciencia, 24, 93, 148, 288
 Véanse también Discurso, y alineación; Discurso, y conocimiento
 Cinismo, 87, 144, 252
 Véanse también No participación; Resistencia
 Clancey, William, 31 n., 75 n.

- Clasificación y dualidad, 95, 175
 Véase también Categoría, social
 Codificación, *véase* Conocimiento
 Cognición distribuida, 75 n.
 Coherencia, *véase* Comunidad de práctica; Identidad
 Coincidencia, *véase* Homogeneidad
 Colectividad, 33-34, 34 n.
 Véanse también Comunidad; Individual
 Collard, Betsy, 299 n.
 Colonización, el diseño como, 272 n., 273, 317
 Comaroff, Jean, 36 n.
 Comisión, 145-146, 147
 Compartir, *véase* Creencia; Información; Propiedad del significado
 Competencia, 21, 283
 complementaria y superpuesta, 103, 299
 conocimiento, y, 176-177
 identidad, e, 190-191, 217, 236, 247
 límites, en los, 142-143, 301
 organizativa, 188, 287, 289-299, 303-306
 régimen de, 64, 171-172, 175, 316, 317
 Véase también Experiencia
 Competición, 104, 233, 244, 256-257
 Complejidad, 223, 316
 concesiones, 165, 292
 Complementariedad, *véase* Competencia; Dualidad y dicotomía
 Comprensión, 63-65, 242-243, 263
 Compromiso, 100-104, 216-217, 226 n., 227
 aprendizaje, y, 262-264, 325-326
 diseño, y, 282-283, 285, 296-303, 320-321
 identidad, e, 236-237, 247
 Véanse también Comunidad de práctica; Mutualidad; Participación
 Comunicación:
 ambigüedad, y, 112
 cosificación, y, 83-84, 87-91, 140, 248
 tecnologías, 238
 Comunidad, 22, 232, 235

- construcción, 101-102, 166, 296
 economía, y, 253-255
 grupo de trabajo, y, 126, 151-152
 sociedad, y, 165 n.
 tipos, 223-225
 transformaciones, 225-226
 Véanse también Comunidad de práctica; Aprendizaje, comunidades
 Comunidad de práctica, 23-25, 28, 69-71, 99-113, 115, 166, 253, 271
 coherencia, 101-102, 113, 236 n.
 indicadores, 158-159
 organizaciones, en las, 287, 296-303
 tipos, 103, 273, 298-299
 Véanse también Participación; Idealización de las comunidades de práctica
 Comunidades imaginadas, 226 n.
 Comunidades interpretativas, 36 n., 245 n.
 Comunitarismo, 165 n., 257 n.
 Conciliación, 199-200, 254, 261, 302
 Véase también Multiafiliación
 Concreción, *véase* Abstracción
 Conflicto, *véase* Competición; Armonía; Idealización de las comunidades de práctica
 Conformidad, 63-65, 107, 230, 249-250
 Véase también Lealtad
 Conocer, 174-176
 Conocimiento, 174-176, 259, 309
 codificación, 312-313
 creación, 175, 259-260, 301, 322
 supuestos, 21-22, 27
 Véanse también Competencia; Discurso; Ignorancia; Información; Conocimientos; Memoria; Tácito y explícito; Comprensión
 Conocimientos, 30, 79
 compromiso, desde el, 279-280, 289, 306
 identidad, e, 299
 tipos, 281, 292-293, 308
 Consciente e inconsciente, 71, 92, 175, 190
 Constelación de prácticas, 160-167, 210
 Contexto, *véase* Alineación; Constelación de prácticas; Imaginación; Organizaciones

- Continuidad, 91, 283, 298
 discontinuidad, y, 119-120, 123-132, 136, 152-153, 155-163
 estabilidad, y, 124, 128
- Control y propiedad, 245
Véanse también Autoridad; Institucionalización; Negociabilidad; Política; Poder; Respuesta
- Conversación, 81, 89, 145-146, 156-158, 247, 250
- Cook, Scott N., 109 n., 110 n., 177 n., 273 n.
- Coordinación, 75, 89-91, 112, 284, 293
Véanse también Responsabilidad; Alineación; Límite, objetos
- Coordinación de beneficios, 59-65, 218
Véase también Impreso CDP
- Corporación, 157-158, 160
Véanse también Alinsu; Institución; Organizaciones
- Corredor, 137, 301
- Correduría, 141-146, 141 n., 162, 193, 285
- Cosificación, 80, 83-88, 83 n., 113, 250
 convertir en objeto, 86
 tramitación de solicitudes, en la, 139
Véanse también Ambigüedad; Límite, objetos; Institucionalización; Participación
- Creatividad, 93, 184, 299, 308-309
Véase también Imaginación
- Creencia, compartida, 112, 112 n.
Véase también Perspectiva
- Cultura, 99, 158, 159 n.
- Cuotas, objetivos y cupos de producción, 44, 50, 69, 240, 279
- Curriculo, 285, 312-314, 317, 320-321
 práctica como, 130-132, 295-296
- Daniels, Arlene Kaplan, 35 n.
- Darrouzet, Chris, 264 n.
- De Certeau, Michel, 32 n., 36 n., 167 n.
- Dedicación/compromiso, 119, 127, 196-198, 297
Véase también Identificación
- Derrida, Jacques, 35 n.
- Desarraigo, 142-143, 220
- Dewey, John, 31 n., 95 n.
- Diáspora, 126, 162, 273
- Dicotomía, *véase* Dualidad y dicotomía
- Dinamismo, 116-118, 150-151, 298-299, 308-309
Véanse también Ambigüedad; Emergencia; Negociación de significado
- Dirección, 288, 292-293, 306
 Alinsu, en, 48, 149-150, 221
 funciones, 142
- Disciplina de afiliación, 252, 252 n.
- Discurso, 159, 162-163, 238
 alineación, y, 166, 222, 229-230, 240, 253, 285
 conocimiento, y, 177, 323
 perspectiva, como, 26-28
 práctica, y, 110, 167, 323
 propiedad del, 112 n., 246, 253, 308
Véase también Estilo
- Diseño, 26-28, 273
 emergencia, y, 278-279, 285, 290-292, 307, 314-316
 espacio de, 275-276, 283-286
 participativo, 141, 141 n., 279-280, 309
 significado, y, 63, 86, 250
Véanse también Economía de significado; Identidad; Práctica
- Diseño de procesos, 304, 305, 307
Véase también Práctica
- Disfuncionalidad, 20 n., 104, 129
Véanse también Idealización de las comunidades de práctica; Alcance
- Disociación, 239, 240
Véase también Afinidad
- Disputabilidad, 244, 257
Véase también Negociabilidad
- Diversidad, 102-106, 162, 239
- División del trabajo, 279, 284, 288
- Doble vínculo, 251-252, 252 n.
- Drath, Wilfred, 246 n.
- Dreyfus, Hubert, 31 n., 77 n., 170 n., 194 n.
- Dualidad y dicotomía, 72, 92-96, 183-184
- Duguid, Paul, 15, 21 n.
- Durkheim, Émile, 29 n., 34 n., 103 n., 108 n., 165 n., 235 n.

- Eagleton, Terry, 167 n.
- Eckert, Penelope, 33 n., 36 n., 141 n., 177 n., 191 n., 253 n., 318 n., 319 n.
- Ecología de identidad, 232-233, 251-257
- Ecologismo, 122, 225-226
- Economía de significado, 242-246
 aprendizaje, y, 284-286, 318, 322-323
 diseño, y, 279-280, 289, 292-293
Véanse también Comunidad; Negociabilidad
- Edelman, Gerald, 20 n., 75 n.
- Educación, 31 n., 132-133, 321-326
Véanse también Escuela; Enseñanza; Formación
- Ehn, Pelle, 32 n.
- Einstein, Albert, 93
- Emergencia, 126-128, 271
Véase también Diseño
- Emoción, 80, 109
- Empresa, 69, 105-110, 146-147, 159
 alineación y, 221, 230, 240
 aprendizaje, como, 260, 261
 identidad y, 191, 236
- Encuentro generacional, 129-132, 133 n., 196-198, 323-326
- Energía,
 alineación, y, 221-222, 229, 239-240
 aprendizaje, y, 260, 271, 281, 299, 314
 social, 109, 113-115, 124, 235, 271, 281, 299
Véase también Identificación
- Engeström, Yrjo, 21 n., 32 n.
- Enseñanza, 27, 93, 148, 250
 aprendizaje, y, 19, 314-316
 rol del enseñante, 325-326
Véanse también Aula; Educación; Formación
- Equipo, *véase* Comunidad, y grupos de trabajo
- Escuela, 24, 164, 177, 210, 270
 patio, 136
 transición al trabajo, 191 n., 318-319
Véanse también Aula; Educación; Enseñanza
- Espacio, *véanse* Diseño; Tiempo y espacio

- Estabilidad, *véase* Continuidad
- Estatus, *véanse* Afiliación; Propiedad del significado
- Estereotipo, 182, 219-220, 239, 299
- Estilo, 32 n., 111-112, 137, 162-163, 167, 188, 222, 229, 240, 253, 307-309, 323
Véase también Discurso
- Estrategia de formación extractiva, 295
- Estrategia de formación integradora, 295
- Estructura, social, 30, 30 n., 126-128, 264-265, 290-292
Véase también Emergencia
- Estructuralismo, 30 n., 32 n.
- Etiqueta, *véase* Categoría, social
- Etzioni, Amitai, 165 n., 257 n.
- Exclusión, *véanse* Marginalidad; No participación
- Experiencia situada, teorías, 30-31, 31 n.
- Experiencia:
 competencia, y, 173-176, 174 n., 177, 247, 259-261, 298, 301
 significado, de, 75-76, 81 n., 171, 313-314
Véanse también Negociación de significado; Participación
- Exploración, 228, 262, 271, 284, 306, 321
- Familiaridad, 192, 203, 205, 237
- Farley, Margaret, 235 n.
- Feminismo, 254
- Fenomenología, 31 n., 77 n., 170 n.
- Fish, Stanley, 32 n., 128 n., 245 n.
- Fisher, B., 183 n.
- Física, 94, 96
- Flautas, fabricación, 109 n.
- Flor, y conocer, 169-174
- Flores, Fernando, 31 n.
- Formación, 19, 148, 279, 295-296, 311, 314
 Alinsu, en, 51, 53, 61, 119-120, 130, 207
 integradora y extractiva, 295
- Formal e informal, 92-95, 126, 151-152, 282, 289-290, 292-293
Véase también Diseño y emergencia
- Formularios, *véanse* Solicitudes médicas; Memoria; Cosificación

Foucault, Michel, 30 n., 36 n., 112 n., 167 n., 234 n., 252 n.
 Fragmentación, 183, 199, 266, 280, 302-304, 323
Véase también Alcance
 Fraser, Nancy, 35 n.
 Funcionalismo, 32 n., 81 n.
 Garfinkel, Harold, 31 n.
 Garner, John, 111 n.
 Gee, James, 36 n., 112 n.
 Generación, 119-120, 127
Véase también Educación; Principiante; Formación
 Generalidad y abstracción, 316-317
 Género, 110, 110 n.
 Geografía de la práctica, 101, 161, 163-164, 305
Véase también Panorama de la práctica
 Gibson, James, 31 n., 273 n.
 Giddens, Anthony, 29 n., 30 n., 33 n., 35 n., 36 n., 83 n., 126 n., 222 n., 238 n., 272 n.
 Gilligan, Carol, 35 n.
 Gilmore, Thomas, 302 n.
 Goerner, Sally, 127 n.
 Goffman, Ervin, 31 n.
 Goldman, Shelley, 318 n.
 Gramsci, Antonio, 36 n.
 Griesemer, James, 138 n.
 Habermas, Jürgen, 32 n., 167 n.
 Habitación, 125-126, 125 n.
Habitus, 126 n.
 Hagel, John, 238 n.
 Hamel, Gary, 297 n.
 Harvey, David, 167 n., 238 n.
 Hebdige, Dick, 36 n.
 Heidegger, Martin, 31 n., 77 n., 170 n., 194 n.
 Henriques, Julian, 35 n.
 Hirschhorn, Larry, 302 n.
 Historia, 100, 116-118
 aprendizaje, del, 115, 123-129, 135, 158, 161, 305

recurso, como, 111-112, 191, 196-197, 262, 273, 297
Véase también Tiempo; Trayectoria
 Hochschild, Arlie, 36 n.
 Hock, Dee, 21 n.
 Hollway, Wendy, 35 n.
 Holmes, Stephen, 257 n.
 Holzkamp, Klaus, 111 n.
 Homogeneidad, 102-104, 302
Véase también Alineación; Diversidad
 Hutchins, Ed, 20 n.
 Idealización de las comunidades de práctica, 104, 113, 166-167
Véase también Disfuncionalidad; Armonía; Alcance
 Identidad, 29, 33 n., 81-82, 105, 187-188, 202-203
 aprendizaje, y, 127, 194-195, 247, 260-262, 271, 299, 311, 319-326
 autoimagen, y, 189-190
 coherencia, y, 118 n., 139 n., 166, 193, 206.
 diseño, y, 280-281, 290-291, 294, 299
 ecología de la, 232, 251-257
 lugar para la, 260, 299, 318, 319-323
 memoria, y, 118, 118 n.
 poder, y, 36 n., 206-208, 251-252
 práctica, y, 81, 103, 119, 120, 181-203
 rol, y, 273, 290-291
 teorías, 22, 32-33, 33 n.
Véase también Afiliación; Límite; Categoría, social; Competencia; Identificación; Multiafiliación; Narración de identidad; No participación; Participación; Trayectoria
 Identificación, 181, 212, 234-240, 325
 campo de, 293-295, 305-306, 317-318
 negociabilidad, y, 231-232, 251-257, 264-266, 280-281, 285
 solidaridad, y, 235-236 n.
 Ignorancia, 65, 174-177, 191, 208-213
 Imaginación, 218-220, 221, 227-228
 aprendizaje, y, 262-264, 271
 diseño, y, 283-284, 285, 303-306, 321-322
 identidad, e, 237-239, 247-249

Impotencia, *véase* Marginalidad
 Impreso CDP, 59-62, 64, 175, 207, 222, 241-244, 248-250, 253, 306
 Impreso, *véase* Impreso CDP
 Incapacidad para aprender, 25, 260, 318
 Inclusión, *véase* Legitimidad
 Indicadores, *véanse* Comunidad de práctica; Aprendizaje
 Individual, 30 n., 71, 244
 colectivo, y, 92-94, 96, 181-184, 220, 256-257, 315
 libertad, y, 183, 183 n., 256-257, 257 n.
Véase también Diversidad; Parcialidad
 Individualidad, 191, 196, 199-201
 Información:
 compartir, 101, 108, 140, 158, 293, 298-299, 307
 conocimiento, y, 27, 64-65, 169-171, 260, 266, 316-317, 322
 literal, 266, 313, 318
 procesamiento, 20 n., 21 n., 27, 125
 sociedad de la, 266
Véase también Acceso; Ordenador; Significado, y mecánica
 Informatización, 120, 123, 128
 Innovación, *véase* Creatividad
 Institución, 19, 28, 287
 práctica, y, 106-108, 151-152, 188
Véase también Responsabilidad; Discusión; No participación; Organizaciones
 Institucionalización, 167 n., 289-290, 304-305
Institute for Research on Learning, 14
 Instrucción, *véanse* Prescripción; Enseñanza; Formación
 Instrumento, 84, 87, 94, 111 n., 141 n., 284
 Interaccionismo, 31 n., 34-35 n., 133 n.
 Interiorización, 21 n., 234 n.
 Interpretación, 245
Véase también Ambigüedad; Negociación de significado; Perspectiva
 Invisibilidad, *véase* Marginalidad
 Isaacs, David, 297 n.

Jackall, Robert, 109 n.
 Jacobs, Jane, 32 n.
 Johnson, Mark, 95 n.
 Jordan, Gitti, 32 n.
 Jordan-Mash, Maryalice, 85 n.
 Juego, 248, 284
 Jurisdicción, 140, 284, 285
 Juventud, *véase* Adolescencia
 Kanter, Rosabeth Moss, 234 n.
 Karol, Robin, 142 n.
 Kauffman, Stuart, 128 n.
 Latour, Bruno, 32 n., 36 n., 81 n., 139 n., 142 n.
 Lave, Jean, 29 n., 32 n., 35 n., 131 n., 197 n., 226 n., 308
 Lealtad, 223, 234, 261, 273, 294
 conformidad, y, 240, 281, 299
 Legitimidad, 130-132, 142
Véase también Acceso
 Leonard-Barton, Dorothy, 20 n.
 Leont'ev, A. N., 78 n.
 Lévi-Strauss, Claude, 30 n., 36 n.
 Liberalismo y comunidad, 257 n.
 Libertad, 211, 252, 315
Véase también Autoridad; Individual
 Liderazgo, 246 n.
Véase también Negociabilidad; Propiedad del significado
 Límite, 135-154, 263
 aprendizaje, y, 174-176, 284, 299-303, 322-323
 encuentros, 145-146, 262, 283, 301-302
 identidad, e, 198-200, 206, 209-210, 237
 objetos, 137-141, 293
 práctica como, 146-151
Véase también Correduría; Geografía de la práctica; Panorama de la práctica; Multiafiliación; Periferia
 Linde, Charlotte, 33 n., 118 n., 193 n.
 Local y global, 165-167, 167 n., 176-177, 201-202, 272
 dimensiones del diseño, como, 279-280, 285, 292-293, 302, 304, 308

Localidad de la práctica, 156-158
Véase también Alcance
 Localizar y situar, 306-307
 Luckman, Thomas, 36 n.
 Lukács, Georg, 36 n., 83 n.
 Lyotard, Jean-François, 167 n.

Manual y mental, 72
 Marginalidad, 206-210, 237, 247, 249, 261-262, 308-309, 318
Véanse también No participación; Periferia
 Materia, *véase* Currículo
 Martin, Joanne, 159 n.
 Marx, Karl, 29 n., 32 n., 34 n., 36 n., 83 n.
 Maturana, Humberto, 31 n.
 McConnell-Ginet, Sally, 36 n.
 Mead, George Herbert, 31 n., 195 n.
 Medicare, 61
 Medios, 273, 282-285
 Memoria, 71, 117-118, 144, 283, 314
Véanse también Habitación; Repertorio
 Mendoza-Denton, Norma, 36 n., 177 n.
 Modelo de rol, 131, 197 n., 325
 Modelo, *véanse* Modelo de rol; Trayectoria, paradigmática
 Modernidad, 165-167, 167 n., 193 n., 238 n., 272 n.
 «Molar», 253, 253 n.
 Moore, David, 109 n.
 Móviles inmutables, 139 n.
 Multifiliación, 137, 142, 209-210, 264, 299, 301-302, 305, 323
 nexo de, 198-200, 200-201, 254, 260-261
Véase también Correduría
 Mutualidad, 81, 81 n., 84, 173, 190-191, 238, 282, 283, 326
Véanse también Compromiso; Participación; Proyección y mutualidad

Nacionalismo, 224 n., 225, 234, 251-252, 256
 Narración de identidad, 189, 195-196
Véase también Trayectoria

Negociabilidad, 112, 172, 191, 231, 241, 250, 307
 autoridad, y, 250, 290, 308, 315
 campo de, 293-295, 305-306, 307-308, 317-318
Véase también Identificación
 Negociación de significado, 76-79, 113-114, 171, 243-245, 273, 278, 297, 308, 308 n.
Véanse también Significado; Negociabilidad
 Nexo, *véanse* Multifiliación; Perspectiva
 Nivel de análisis, 21, 29-36, 155-156, 275-276
 Niveles de calidad, 43, 51, 54, 107, 240
 No participación, 205-213, 266
 identidad de, 205-208, 212, 232, 235, 239, 240, 247, 249
 participación, y, 205, 220, 228, 261, 262, 281
Véase también Cinismo
 Nonaka, Ikujiro, 21 n., 175 n.
 Normal, *véanse* Responsabilidad; Competencia
 Normalización, 138-140, 139 n.
Véase también Procedimiento
 Nucleares, 206-208
 competencias, 297 n.
 periferia, y, 141-142, 150-151, 262, 300

Oakeshott, Michael, 167 n.
 Objeto, *véanse* Límite; Cosificación, convertir en objeto
 Observación como forma de aprendizaje, 21 n., 131, 150, 283
Véase también Periferia
 Ong, Aihwa, 36 n.
 ONU, 165, 279
 Oportunidades, 273, 273 n., 277
 Ordenador:
 significado, y, 80-81, 169-177, 248, 250
 sistema informático, 90, 116, 141, 238, 275-276, 278
Véanse también Tecnología; Red mundial de ordenadores

Organizaciones, 147-148, 152, 272-274, 287-288
 aprendizaje, 26-28, 269, 295-309
 comunidad, y, 157, 160-161, 166, 201-202
 teoría de, 30, 159 n., 297 n.
Véanse también Formal e informal; Institución
 Orr, Julian, 32 n., 36 n.
 Ortner, Sherry, 32 n., 159 n.
 Otro generalizado, 195 n.

Packer, Martin, 31 n.
 Palus, Charles, 246 n.
 Panorama de la práctica, 151-154, 175, 200, 254, 300-303
 Papert, Seymour, 20 n.
 Parcialidad, 64, 102-103, 122, 144, 171, 190, 197, 249, 292
 Pareja, 231, 241
 Parson, Talcott, 21 n., 36 n., 133 n., 183 n., 234 n.
 Participación, 22, 80-83, 177-178, 181-182, 195, 271
 colaboración, y, 82, 113
 compromiso, y, 82, 165
 identidad de, 81, 171, 232, 235, 259, 260, 266, 299, 317-319, 325-326
Véase también No participación
 Participación e identificación, 236 n.
 Participación periférica legítima, 29, 130-132
 Participación y cosificación, 88-97, 116-118, 121-123, 136-138, 143-144, 171, 189-190, 227-230, 234, 271
 dimensión del diseño, como una, 277-278, 285, 289-290, 312-314
 Pauta, 77, 273, 281
 global, 165-166, 229
Véase también Emergencia
 Periferia, 81, 131-132, 144, 150-151, 164, 173, 227, 283, 296
 límite, 152-153
 marginalidad, 206-208, 210, 261-262
Véase también Nucleares

Periódico, 224, 224 n., 270, 321
 Persistencia, *véanse* Continuidad; Memoria
 Perspectiva:
 aprendizaje, del, 19, 27-28, 75-80, 82-83, 269-274
 nexos de, 89, 137-138, 140-141, 144, 289
 práctica como, 70, 190-192. *Véase también* Empresa
 privilegiar, 280, 292-293, 302, 308, 317
 trayectoria como, 130-132, 194, 196-198
Véanse también Creencia; Discurso; Diversidad; Teoría
 Perturbabilidad, *véase* Emergencia
 Piaget, Jean, 20 n.
 Picapedreros, 218, 222
 Poder, 35-36, 36 n., 108, 217, 222 n., 223, 232-234, 239-240, 252 n., 257 n., 271, 280
 naturaleza dual, 251-252
Véanse también Alineación; Negociabilidad; Propiedad del significado; Perspectiva, privilegiar; Política
 Poesía, 90
 Polanyi, Michael, 95 n.
 Política:
 generacional, 131-132, 196-198
 organizativa, 288, 297, 302
 participación y cosificación, de, 121-123, 132, 138, 253, 277
Véanse también Negociabilidad; Poder
 Pòr, George, 286 n.
 Positivismo, 167
 Posmodernismo, 167 n., 272 n.
 Postestructuralismo, 35 n.
 Práctica, 23, 69-73, 287, 295-296
 diseño, y, 272-273, 278-279
 nueva, 148, 301
 proceso, y, 273, 278, 289, 290-291
 teoría, 31-32, 32 n.
Véanse también Abstracción; Acceso; Responsabilidad; Límite; Comunidad de práctica; Constelación de prácticas; Discurso; Geografía de la práctica;

Identidad; Institución; Panorama de la práctica; Perspectiva; Teoría
 Prahalad, C. K., 297 n.
 Principiante, 33, 70, 120, 135, 173-174, 193-195, 207, 226 n., 247, 249, 265, 313, 324
Véanse también Encuentro generacional; Formación
 Principios de aprendizaje, 270-271
 Privado y público, 92, 96
Véase también Individual
 Privilegiar, *véase* Perspectiva
 Procedimiento, 63-65, 87, 207, 249-250, 284, 307
 Procesamiento, *véanse* Solicitudes médicas; Información
 Procesos mentales, 72, 125, 112 n.
 Producción, 247, 254
 cultural, 36, 167 n.
 informes, 166, 292
Véase también Cuotas, objetivos y cupos de producción
 Profesión, 156-158, 161, 218, 225, 239, 245, 275
 Propiedad del significado, 234, 242, 243-246, 265, 293-295, 318
 compartida, 244, 249-250, 255, 280
 Proyección y mutualidad, 84
 Psicología, 20 n., 21 n., 31 n., 32 n., 273 n.
 Psicología social, 29, 35 n.
 Punto de vista, *véase* Perspectiva
 Recursos, 27, 106-108, 291, 306-307
 Red, 101, 159
 Red mundial de ordenadores, 24, 166, 238
 Reestructuración, 307
 Reflexión, 72-73, 262-263, 273 n., 284, 295-296, 303-306, 321
 Régimen, *véanse* Responsabilidad; Competencia
 Regla/prescripción, 63-65, 94, 107-108, 278, 306-308
Véase también Práctica, y diseño
 Relación, *véanse* Responsabilidad; Participación; Mutualidad

Relaciones económicas, 36 n., 104, 161, 225, 233
 Relativismo, 167, 243
 Relatos, 247-248
Véanse también Narración de identidad; Repertorio
 Reorganización, 302
 Repertorio, 110-113, 111 n., 119-120, 125, 127, 159, 159 n., 173, 191, 199, 291
 Representación, *véase* Cosificación
 Reproducción, 114-120, 126, 166
Véase también Generación
 Resistencia, 36, 114, 128 n., 129, 218
 Responsabilidad, 63, 171, 265, 306, 321
 discursos, ante los, 82, 177
 institucional, 273, 291
 práctica, en la, 109 n., 172, 180-190, 190, 191, 199-200, 228, 283, 298, 301
 régimen de, 109 n., 148-149, 217, 285, 324
Véase también Negociabilidad
 Respuesta, 102, 105-108, 287
 resultado, y, 278-279, 290-291, 314-316
 Retroalimentación, 284, 285
 Rheingold, Howard, 238 n.
 Río y monte, 97
 Ritmo, 109, 264, 311
 Ritual, 23, 218, 226
 Rol, *véanse* Categoría, social; Identidad; Dirección; Parcialidad; Enseñanza
 Romanticismo, *véase* Idealización de las comunidades de práctica
 Rousseau, Jean-Jacques, 183 n.
 Rutina, *véanse* Cambio; Habitación; Negociación de significado
 Schön, Donald, 21 n., 72 n., 262 n., 308 n.
 Seguro médico, 37-38 n., 59 n.
Véase también Solicitudes médicas
 Senge, Peter, 21 n., 112 n., 308 n.
 Separación de aprendizaje, *véase* Aula
 Significado, 22, 35-36, 36 n., 75-91, 171, 189, 202, 231, 242-246, 257, 265-266
 mecánicas, y, 20 n., 75-76, 75 n., 125-126, 125 n., 271, 314

Véanse también Ordenador; Diseño; Economía de significado; Experiencia; Negociación de significado; Propiedad del significado
 Símbolo, 87-88, 111 n., 241
 Sistema, *véanse* Ordenador; Sistema político
 Sistema político, 232, 233-234, 233-234 n.
 Sistemas autoorganizados, 128 n.
Véase también Emergencia
 Skinner, B. F., 20 n.
 Snyder, William, 21 n., 297 n.
 Social, 82
 aprendizaje, teoría del, 20-21 n.
 configuración, 34 n., 155-158, 253-255
 mundos, teoría, 34-35 n., 164 n.
 teoría, 21, 28, 29-30, 29 n., 34-35 n., 83 n., 165, 181
Véanse también Categoría, social; Energía, social; Práctica; Estructura, social
 Socialización, 21 n., 312
 Sociología, 29, 31 n., 34 n.
 Solicitudes médicas:
 formularios, 79-80, 84-85, 89, 138
 técnicos, 149
 tramitación, 37-38 n., 45-46, 53-54, 69-71, 76-77, 110, 120, 123-124, 135, 138-139
 tramitadores, 102-103, 122, 156, 198, 240, 242-243, 294, 303-304
 Solicitudes «Q», 53-54, 107
 Solidaridad, 4, 103 n.
 identificación, e, 235-236 n.
 mecánica y organizativa, 165 n.
 Solidaridad mecánica, 165 n.
 Solidaridad organizativa, 165 n.
 Solomon-Gray, Estee, 88 n.
 Star, Susan Leigh, 32 n., 34 n., 35 n., 138, 138 n., 139 n., 142 n.
 Starr, Paul, 37 n., 233 n.
 Strauss, Anselm, 33 n., 34 n., 164 n., 183 n.
 Subconsciente, *véase* Consciente e inconsciente
 Subjetividad, teorías, 35, 35 n.
 Suchman, Lucy, 31 n.

Sullivan, Lindy, 33 n.
 Superposición, *véanse* Límite, la práctica como; Competencia
 Sylwester, Robert, 20 n., 276 n.
 Tácito y explícito, 71-72, 72 n., 92-94, 95-96, 133 n.
 Takeuchi, Hirotaka, 21 n., 175 n.
 Techo de cristal, 137
 Técnicas de autoayuda, 118, 193 n.
 Tecnología, 165-166, 167 n., 238, 267
Véase también Ordenador
 Televisión, 202, 223-224, 238, 270, 321
 Teoría:
 práctica, y, 72-73
 supuestos, 20-22, 71, 91-94, 129, 183-184
 viabilidad, 27-28
Véanse también Discurso; Aprendizaje; Teoría de redes; Organizaciones; Práctica; Alcance; Social; Teoría de la estructuración
 Teoría de la actividad, 21 n., 33 n., 78 n., 111 n.
 Teoría de la estructuración, 30 n.
 Teoría de redes, 35 n., 101 n., 298 n.
 Teoría educativa, 20 n., 29, 31 n.
 Teorías cognitivas, 20 n., 29, 32 n., 75 n.
 Teorías conductistas, 20 n.
 Teorías constructivistas, 20 n.
 Teorías neurológicas, 20 n., 75 n., 276 n.
 Tiempo, 116, 194, 194 n., 197
Véanse también Emergencia; Generación; Historia; Negociación de significado; Ritmo; Trayectoria
 Tiempo y espacio, 164, 167 n., 238 n.
Véase también Alcance
 Tönnies, Ferdinand, 34 n., 165 n.
 Traducción, *véase* Correduría
 Transformación, personal, 119, 260, 264, 292, 311
Véase también Comunidad
 Transmisión, *véase* Encuentro generacional
 Transparencia, 170, 175, 217, 236
 cultural y procedimental, 63-65

- Trayectoria, 118, 118 n., 131, 192-196, 193 n.,
 200-201, 278
 apertura, 261, 311, 317-319, 321
 múltiple, 207-208
 paradigmática, 195-196, 324
 tipos, 193-194
Véase también Narración de identidad
 Turner, Stephen, 32 n., 125 n., 133 n.
- Uniformidad, *véanse* Diversidad; Homogeneidad
 Urwin, Cathy, 35 n.
 Usuario como participante, 141
 Utilitarismo, 257
- Valli, Linda, 234 n.
 Van Maanen, John, 35 n., 36 n.
 Varela, Francisco, 31 n.
 Venn, Couze, 35 n.
 Visión del mundo, *véase* Perspectiva
 Visión, 229, 273, 290, 293
 Visita, *véase* Límite, encuentros
 Vocabulario, *véase* Discurso
 Vygotsky, Lev, 21 n., 32 n., 111 n., 133 n.
- Walkerdine, Valerie, 35 n.
 Waterman, Judith, 299 n.
 Waterman, Robert, 299 n.
 Weber, Max, 29 n., 34 n., 36 n.
 Weick, Karl, 36 n.
 Wellman, Barry, 35 n., 101 n., 298 n.
 Wenger, Etienne, 20 n., 29 n., 37 n., 64 n.,
 131 n., 191 n., 197 n., 226 n., 319 n.
 Wertsch, James, 21 n., 78 n., 111 n.
 Whalen, Jack, 31 n.
 Wheatley, Margaret, 128 n.
 Whyte, William, 36 n.
 Williams, Raymond, 104 n.
 Willis, Paul, 32 n., 36 n., 167 n., 177 n.,
 318 n.
 Winograd, Terry, 31 n.
 Wittgenstein, Ludwig, 32 n.
 Woolgar, Steve, 32 n.
- Yanow, Dvora, 109 n.
 Yo, *véase* Identidad
- Zen, 169
 Zuboff, Shoshana, 176 n., 234 n.